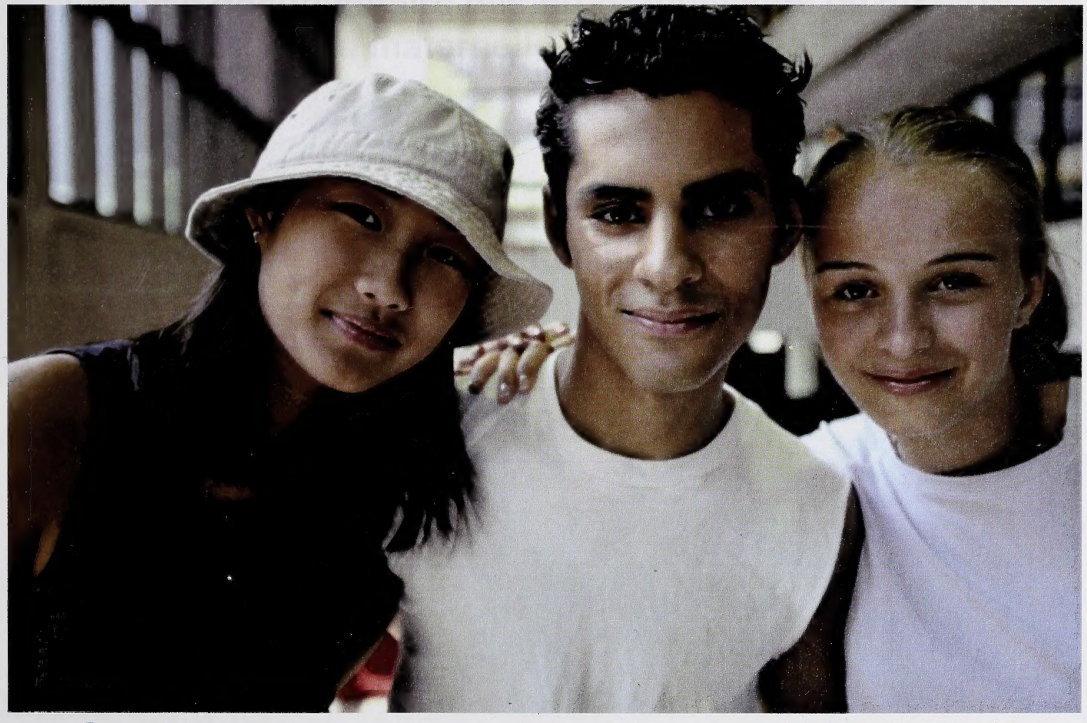
AL.J.3009-187
NO ILL
C.2

Les pratiques prometteuses et les apprentissages de base en éducation artistique

Analyse documentaire des programmes de beaux-arts, de la maternelle à la 12e année



we educate
éduquer

Government of Alberta
Education

Les pratiques prometteuses et les apprentissages de base en éducation artistique

Analyse documentaire des programmes de beaux-arts, de la maternelle à la 12e année

Shelley Robinson

2009

Ce document est conforme à la nouvelle orthographe
www.orthographe-recommandee.info

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education. Direction de l'éducation française.
Les pratiques prometteuses et les apprentissages de base en éducation artistique : analyse documentaire des programmes de beaux-arts, de la maternelle à la 12e année.

Cette ressource peut être consultée à l'adresse suivante : <http://education.alberta.ca/francais/teachers/progres/core/beaux-arts.aspx> ou <http://education.alberta.ca/francais/progres/compl/beauxarts.aspx>.

Version anglaise : Promising practices and core learning in arts education: literature review of K-12 fine arts programs.

ISBN 978-0-7785-8167-3

1. Arts – Étude et enseignement – Alberta. 2. Arts – Recherches – Alberta.
I. Titre.

LB1139.5.A78 A333 2009 372.5

Remarque. *– Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Plusieurs sites Web sont présentés dans le présent document. Ils le sont à titre de suggestion de sources potentielles d'idées en matière d'enseignement et d'apprentissage. La responsabilité d'évaluer ces sites revient à l'usager. Les sites mentionnés dans le présent document étaient valides lors de l'impression.

Pour obtenir de plus amples renseignements, communiquer avec :

Direction de l'éducation française
Alberta Education
44 Capital Boulevard
10044, 108e Rue N.-O.
Edmonton (Alberta) T5J 5E6
Tél. : 780-427-2940 à Edmonton ou
Sans frais en Alberta en composant le 780-310-0000
Téléc. : 780-422-1947
Courriel : DEF@edc.gov.ab.ca



Cette ressource peut être consultée à l'adresse suivante : <http://education.alberta.ca/francais/teachers/progres/core/beaux-arts.aspx> ou <http://education.alberta.ca/francais/progres/compl/beauxarts.aspx>.

Malgré tous les exemples de réussites reliées à l'apprentissage grâce aux arts et malgré toutes les expériences artistiques personnelles transcendantes qui ont transformé d'innombrables personnes, rien ne se produit en ces temps de contrainte et de mentalité fermée à moins que ne se forme une alliance regroupant l'artiste, l'éducation, les parents et une collectivité de personnes bienveillantes qui désirent un meilleur avenir pour tous les enfants.

(Pitman, 1998)

Copyright © 2009, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Education, Alberta Education, Édifice 44 Capital Boulevard, 10044 – 108e Rue, Edmonton (Alberta) T5J 5E6. Tous droits réservés.

Tout a été mis en œuvre pour assurer la mention des sources originales et le respect de la loi sur le droit d'auteur. Nous prions toute personne qui relève un écart à ces principes de bien vouloir en informer la Direction de l'éducation française, Alberta Education.

Le détenteur des droits d'auteur autorise toute personne à reproduire ce document, ou certains extraits, à des fins éducatives et sans but lucratif. La permission de traduire le matériel appartenant à une tierce partie devra être obtenue directement du détenteur des droits d'auteur de cette tierce partie.

Table des matières

Première partie – Implications pratiques

Résumé 1

Introduction 1

Problème et méthodologie de recherche 1

Questions directrices 2

Terminologie des concepts clés de recherche 2

Portée 3

L'orientation de la recherche 6

Les tendances en enseignement des beaux-arts, M à 12 6
- Programmes de beaux-arts 6
- Connaissances spécialisées sur la matière 7
- Organisation des programmes d'études 8
- Intégration des matières 8
- Intégration de la technologie 8
- Évaluation 9
- Employabilité 10
- Participation des parents 10

Les pratiques exemplaires en beaux-arts, M à 12 11
- Constructivisme 12
- Apprentissage par enquête 13
- Enseignement différencié 14
- Processus et post-processus 15
- Participation active de l'apprenant 17
- Domaines d'apprentissage 18
- Métacognition et méta-traitement 19
- Intégration des matières et de la technologie 21
- Contextualisation 23
- Évaluation aux fins de l'apprentissage et évaluation en tant qu'apprentissage 24
- Expertise 25

©Alberta Education, Canada, 2009

Les recommandations pour les apprentissages de base 27

Introduction au langage des apprentissages de base 27

Considérations liées aux apprentissages de base en beaux-arts 27

Apprentissages de base en beaux-arts, M à 12 29
Énoncés des apprentissages de base 29
Cadre des apprentissages de base 30

Les indicateurs de réussite 32

Indicateurs de réussite provinciaux 32
Scolaires 32
Postsecondaires et professionnels 32
Personnels 33

Indicateurs de réussite des programmes par le biais des apprentissages de base 35

Les interprétations et les implications 36

Deuxième partie – Conclusions théoriques

Résumé 41

Introduction 41

Problème et méthodologie de recherche 41

Questions directrices 42

Terminologie des concepts clés de recherche 42

Portée et limites 44

La recherche 46

L'éducation artistique et le développement à la petite enfance 46

L'éducation artistique et le développement personnel et social 51

La pensée critique et les arts 54

La pensée créatrice et les arts 58

©Alberta Education, Canada, 2009

Le rôle des arts à l'égard des élèves à risque et dans l'achèvement des études secondaires 62

Les intelligences multiples dans l'éducation artistique 69

La recherche sur le cerveau et l'éducation artistique 74

L'interprétation 80

Bibliographie 83

Annexes

Annexe A : La période développementale en beaux-arts 94

Annexe B : Les jeunes enfants et les arts 96

Annexe C : Les arts et le transfert de l'apprentissage 103

Annexe D : Taxonomies 105

Annexe E : Stratégies d'enquête 106

Annexe F : Trois théories de l'intelligence 107

Annexe G : Salles de classe constructivistes et compatibles avec le cerveau 108

Biographie 109

©Alberta Education, Canada, 2009

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Première partie – Implications pratiques

Résumé

Le présent document est un rapport sommaire pratique qui propose des recommandations pour les futurs programmes de beaux-arts en Alberta, sur la base d'une analyse documentaire d'autres programmes de beaux-arts conçus pour les classes de la maternelle à la 12e année (M à 12). La première partie du rapport est rédigée selon le contexte de l'apprenant du 21e siècle et détermine les éléments suivants dans leurs rapports avec toutes les disciplines des beaux-arts (musique, arts visuels, art dramatique et danse) enseignées dans les classes M à 12 : (1) les tendances en enseignement, (2) les pratiques exemplaires, (3) les recommandations pour les apprentissages de base et (4) les indicateurs de réussite provinciaux, ainsi que les indicateurs de réussite par le biais des apprentissages de base.

Les implications de ces nouvelles directions des beaux-arts sont examinées en conjonction avec un projet de recherche théorique qui est présenté dans la deuxième partie du rapport. Cette dernière examine diverses théories d'apprentissage en rapport avec l'éducation en beaux-arts dans les classes de la maternelle à la 12e année, et élaborées grâce à celle-ci, dans les domaines suivants : (1) le développement à la petite enfance, (2) le développement personnel et social, (3) la pensée critique, (4) la pensée créatrice, (5) les élèves à risque et l'achèvement des études secondaires, (6) les intelligences multiples et (7) la recherche sur le cerveau.

Introduction

Problème et méthodologie de recherche

Le présent sommaire de recherche a été commandé en vue d'effectuer une étude portant sur les programmes de beaux-arts qui existent actuellement. Bien que des références internationales sur les beaux-arts soient fournies, le domaine d'intérêt consiste à comparer le langage, l'organisation et la recherche dans les provinces canadiennes voisines. Or il est possible, en adaptant les meilleurs aspects des programmes d'études et d'autres éléments provenant de diverses circonscriptions scolaires du Canada, d'optimiser le réseautage et l'appui des enseignants, c'est-à-dire les ressources ou le personnel, durant la mise en œuvre de tout nouveau programme d'études (McWhir, 2005, p. 15). Le Projet de protocole de l'Ouest canadien (1993) et le Protocole de l'Ouest et du Nord canadien (2000) dans leur mise en œuvre de certains récents programmes d'études et documents d'appui pour l'anglais, les mathématiques et les études sociales sont de bons exemples de certains des mérites découlant de la collaboration avec d'autres provinces canadiennes.

Le contexte de la présente recherche cible l'apprenant du 21e siècle. Cette orientation de la recherche fournit une base pour certaines recommandations relativement à l'élaboration de futurs programmes d'études dans le contexte canadien actuel. Cette recherche étudiera les éléments suivants : (1) les tendances actuelles dans l'enseignement des beaux-arts, (2) les pratiques exemplaires fondées sur une théorie pédagogique progressiste et (3) les programmes d'études qui existent actuellement et, plus particulièrement, leur discours et leur organisation. Le rapport résume les thèmes émergents de la documentation sur les beaux-arts. Les apprentissages de base

©Alberta Education, Canada, 2009

évoluent à partir d'une certaine méthodologie qualitative de comparaison constante (Corbin et Strauss, 1990; Glaser et Strauss, 1967). Le langage des disciplines passées et présentes des beaux-arts est examiné, comparé, classifié et interprété. Des recommandations pratiques sont formulées sous forme d'apprentissages de base et d'indicateurs de réussite. Finalement, la recherche conclut en présentant des interprétations et des implications.

> *Nous ne « suivons » pas simplement un cours d'art, mais c'est plutôt le cours lui-même qui s'intègre à nous pour toujours[.]*
>
> (Booth, 2002, p. 56)

Questions directrices

1. Quelles sont les tendances dans l'enseignement des beaux-arts, M à 12?

2. Quelles sont les pratiques exemplaires dans l'enseignement des beaux-arts, M à 12?

3. Quelles sont les recommandations pour les apprentissages de base qui sont communs à toutes les disciplines de l'éducation en beaux-arts (musique, arts visuels, art dramatique et danse), M à 12?

4. Quels sont les indicateurs de réussite dans l'enseignement des beaux-arts, M à 12?

Terminologie des concepts clés de recherche

1. **Tendances :** le terme « tendances » désigne les tendances générales dans les pratiques d'enseignement de nos jours. Les modèles d'enseignement qui ont évolué au fil des ans sont étudiés. De plus, ces modèles servent à interpréter et à prévoir certaines conditions générales et l'état des programmes de beaux-arts actuels.

2. **Pratiques exemplaires :** les termes « leçons retenues », « bonnes pratiques » et « pratiques prometteuses » sont des termes interchangeables d'usage courant qui décrivent de très bonnes pratiques. Ces termes sont souvent utilisés pour définir des pratiques ou des approches qui n'ont pas été évaluées aussi rigoureusement que les « pratiques exemplaires » (*Info Project*, 2007). Tous ces termes d'une pratique excellente s'efforcent de démontrer les leçons retenues sur ce qu'il faut faire et ne pas faire pour atteindre un rendement optimal en beaux-arts.

3. **Apprentissages de base :** un apprentissage de base bien rédigé informe et guide les enseignants et les élèves. L'ensemble des résultats d'apprentissage procure un cadre solide pour guider les stratégies d'apprentissage et d'évaluation au sein du programme. Ces résultats pourraient constituer les fondements d'un « modèle d'études indépendant » (disciplines indépendantes) ou d'un « modèle d'études intégré » (arts individuels enseignés en combinaison les uns avec les autres ou avec d'autres programmes d'études). Toutefois, les résultats de la présente étude sont rédigés pour réfléchir aux apprentissages de base tels qu'ils peuvent figurer dans les diverses disciplines des beaux-arts, M à 12.
4. **Indicateurs de réussite :** dans le contexte de la présente étude, les principaux indicateurs de réussite sont des seuils-repères qualitatifs de l'apprentissage, qui reflètent les facteurs

©Alberta Education, Canada, 2009

critiques de réussite de programmes d'études de beaux-arts à l'échelle provinciale (c'est-à-dire scolaires, postsecondaires ou professionnels, ainsi que personnels) ainsi que dans le contexte des apprentissages de base.

5. **Technologie :** la technologie peut être présentée par une définition générale telle que la suivante : « La technologie peut désigner des objets utiles pour l'humanité, comme des machines, du matériel informatique ou autre et des outils, mais elle peut aussi comprendre des thèmes plus larges, notamment les systèmes, les méthodes d'organisation et les techniques » (Wikipedia, 2006). Cependant, la technologie se rapportant aux arts dont il est question dans la présente étude, et à laquelle elle fait référence, se concentre sur l'usage de la « technologie numérique ou informatique », quoique l'on puisse argumenter qu'il existe de nombreux types de technologie au-delà de la technologie numérique que les enseignants des beaux-arts pourraient mettre en œuvre dans leurs programmes afin de les améliorer.

Portée

Avec l'avènement de nouvelles recherches sur la théorie ou la pratique pédagogique ainsi que la recherche sur le cerveau qui est traitée dans la Deuxième partie et les preuves recueillies dans le sondage *2006/07 Satisfaction with Education in Alberta Survey* de Alberta Education portant sur la réussite personnelle et professionnelle et la satisfaction de la population grandissante des élèves diplômés en art en Alberta (p. 12), il est de plus en plus évident que les beaux-arts jouent un rôle intégral dans le développement réussi de l'apprenant du 21e siècle. « L'éducation artistique se fonde sur les expériences personnelles, à la maison et dans la communauté, et procure des activités d'apprentissage structurées tout au long des études élémentaires et secondaires » (Symposium national des arts et de l'apprentissage, 2004, p. 1). En outre,

> … la société évolue rapidement. Les réalités de l'époque contemporaine exigent une nouvelle sorte d'individu, qui est en mesure de maintenir l'équilibre entre l'imagination et la raison afin de surmonter des défis énormes… que nous avons nous-mêmes créés dans notre poursuite incessante de la croissance économique et des prouesses techniques. C'est le genre de citoyen qui tire profit de la gamme complète de l'expression artistique pour accéder à l'imagination et s'attaquer de façon créative aux grands enjeux de la société planétaire, ainsi qu'aux plus petits problèmes de la vie quotidienne. (Wymann, dans une entrevue réalisée par Willingham, 2005).

L'acquisition d'un haut niveau de compétence en beaux-arts procure aux élèves un sentiment d'efficacité quant à leur capacité de résoudre des problèmes et de voir la vie sous des perspectives multidimensionnelles. Une autoefficacité accrue engendre, à son tour, l'autosatisfaction de l'artiste et peut stimuler une activité personnelle et professionnelle plus créative et réfléchie (voir Deuxième partie).

Les élèves sont souvent obligés de choisir entre les matières scolaires conventionnelles et les beaux-arts parmi les programmes de leur école, mais une étude récente suggère qu'il existe un lien très fort entre l'expérience artistique et les autres habiletés scolaires (Reeves, 2007). Par exemple, « l'analyse documentaire révèle nombre de cas d'écoles fréquentées par un pourcentage substantiel d'élèves provenant de milieux défavorisés et de minorités ethniques, qui

©Alberta Education, Canada, 2009

ont augmenté le taux de réussite des élèves en lecture et en mathématiques tout en fournissant un programme d'études bien équilibré qui inclut les arts » (Petersen, 2007; cité par Reeves, 2007, p. 80). Les défenseurs de l'éducation artistique soulignent souvent l'importance des arts comme autres points de repère scolaires quantifiables; toutefois, il est également crucial d'accorder de l'importance à certains avantages non scolaires qui ne sont pas facilement mesurables. « Pourquoi craindre la possibilité que les arts puissent favoriser l'autodiscipline et la motivation,… la sensibilisation esthétique, l'exposition à la culture, l'harmonie sociale, la pensée créatrice, une expression émotionnelle améliorée et l'appréciation de la diversité? Après tout, ces éléments ne sont-ils pas les piliers d'une culture saine? » (Jensen, 2001, p. 3).

Plus important encore, les beaux-arts encouragent les élèves à faire des « choix » (Schlechty, 2002) et, ainsi, à explorer la liberté de l'esprit, du cœur, du corps et de l'âme. Les arts incitent les gens à devenir équilibrés dans toutes les facettes de leur développement éducatif, personnel et social : « L'intervention de l'imagination, le sens de l'aventure et la participation active qui caractérisent l'apprentissage artistique stimulent la cognition, engagent l'attention motivent les apprenants et les relient émotivement, physiquement et personnellement au contenu de l'œuvre. L'apprentissage des arts et par les arts entraine enthousiasme, joie et surprise. » (Manitoba Education, Citizenship and Youth [Éducation, Jeunesse et Citoyenneté Manitoba], 2003, p. 6).

> *Éveiller l'intérêt des élèves d'une façon directe, sécuritaire et personnelle [...] leur donne l'occasion d'utiliser leur imagination et leurs connaissances pour parler et obtenir le respect grâce à leur expérience.*
>
> (Lundy, 2002, p. 33)

Cependant, la façon dont les programmes artistiques sont enseignés par les enseignants de beaux-arts de cette province, au moyen de pratiques prometteuses axées sur les résultats ciblés des programmes d'études, est ce qui sera particulièrement important dans les programmes de beaux-arts à l'avenir. Les méthodes que choisissent les enseignants qui font appel à la collaboration et qui sont centrées sur l'élève aideront à déterminer à quel point cela ouvre de nouvelles voies en vue de procurer aux élèves des expériences pédagogiques mémorables. Il sera de plus en plus important que l'enseignant du 21^{e} siècle connaisse les nouvelles méthodologies et recherches en enseignement qui influent sur les pratiques exemplaires, notamment les suivantes : le constructivisme, l'apprentissage par enquête, l'enseignement différencié, le processus et le post-processus, la participation active de l'apprenant, les domaines d'apprentissage, la métacognition et le méta-traitement, l'intégration des matières et de la technologie, et la contextualisation.

Les pratiques d'évaluation formative et de mesure authentique qui appuient l'évaluation aux fins de l'apprentissage et l'évaluation en tant qu'apprentissage seront les principaux moyens de recueillir des preuves de la réussite de l'élève dans les cours de beaux-arts. Les chercheurs qui étudient le cerveau déclarent : « Nous pouvons évaluer certains éléments évidents des arts à court terme… ; [toutefois], la pensée créatrice constitue un thème essentiel de l'art, et l'évaluation de la pensée créatrice pose des difficultés. [Certaines] recherches démontrent que l'importance que l'on porte aux notes obtenues tend à dévaluer l'apprentissage et l'expression créative » (Jensen, 2001, p. 111 et 112). Par conséquent, nous devons encore mettre en œuvre le modèle d'enseignement basé sur l'expertise, toujours important (Eisner, 2002), alors que les enseignants spécialisés en beaux-arts agissent à titre de mentor individuel aux élèves et donnent une

©Alberta Education, Canada, 2009

rétroaction continue, évolutive, significative et immédiate. Un énoncé clair des résultats attendus d'un programme d'études, qui présente ce que l'apprenant saura et sera capable de faire et d'apprécier, contribuera à guider la philosophie de l'enseignement, ainsi que la pratique et l'évaluation pédagogiques dans la province.

C'est ironique, mais l'agrandissement de la vie que procurent les arts est un moyen puissant pour voir ce à quoi ressemble la vie. En créant des choses plus grandes que nature ou en les plaçant dans un nouveau contexte, toute réalité semble devenir plus frappante.

(Eisner, 2002, p. 83)

©Alberta Education, Canada, 2009

L'orientation de la recherche

Les tendances en enseignement des beaux-arts, M à 12

Cette section présente et interprète les tendances **actuelles** et **émergentes** en Alberta et dans les cultures nationales et internationales avoisinantes en ce qui a trait aux beaux-arts. L'analyse documentaire qui suit concernant les pratiques exemplaires examinera les données recueillies par les éducateurs et les chercheurs, au sujet de ces tendances et d'autres recherches connexes (voir Première partie, p. 10).

L'Alberta est reconnue pour ses nombreux programmes scolaires et parascolaires de beaux-arts. Les divers intervenants dans le domaine des beaux-arts, notamment (1) Alberta Education et son Programme d'amélioration du rendement scolaire en Alberta (PARSA), (2) les universités et les collèges, et (3) d'autres programmes spéciaux appuyant les arts dans l'éducation (Alberta Foundation for the Arts, Calgary Arts Partners in Education, DARE Arts, Alberta Teachers' Association Fine Arts Council, Arts Education Action Committee), ont aidé à favoriser l'accès aux beaux-arts de grande qualité pour les participants et les auditoires partout dans la province. Une initiative provinciale a été mise en œuvre en vue de mener des recherches sur la théorie et la pédagogie des beaux-arts afin de réfléchir à la meilleure façon d'actualiser les nouveaux programmes d'études en beaux-arts et de fournir un appui à ces programmes pédagogiques dans l'avenir (p. ex., le plus ancien programme d'art du secondaire premier cycle, 1984; le plus récent programme général de musique du secondaire deuxième cycle, 1994). Pour les futures initiatives en beaux-arts, il est important de considérer certaines tendances en éducation dans les domaines suivants : programmes de beaux-arts, connaissances spécialisées sur la matière, organisation des programmes d'études, intégration des matières, intégration de la technologie, évaluation, employabilité, ainsi que participation des parents.

> *Nous sommes ce qui correspond à notre vision de nous-mêmes, et l'art est tout simplement la possibilité de ce que nous sommes et de ce que nous pouvons devenir.*
>
> (Jane Alexander, dans une entrevue réalisée par Slotkin, 2002, p. 51)

PROGRAMMES DE BEAUX-ARTS

Dans plusieurs contextes canadiens, le terme « beaux-arts » est utilisé de manière interchangeable avec les titres « éducation artistique » ou « activités créatives » (Bajard, 2005; McWhir, 2005, p. 13). La plupart des programmes de beaux-arts au Canada ont été enseignés en tant que disciplines distinctes, au moyen de programmes d'études indépendants. Dans les circonscriptions scolaires canadiennes, les arts incluent trois ou, dans certains cas, quatre disciplines majeures : (1) le théâtre ou l'art dramatique, (2) la musique, (3) les arts visuels ou les arts plastiques et, parfois, (4) la danse. En Alberta, la danse est un programme qui est enseigné dans le cadre de cours élaborés à l'échelle locale dans de nombreuses autorités scolaires.

Depuis 1994, une hausse substantielle d'élèves ayant terminé des cours en arts visuels, en art dramatique et en musique a été enregistrée en Alberta. De plus, il s'est produit durant la même période un accroissement marqué du nombre de cours élaborés à l'échelle locale, et plus précisément les cours de danse (McWhir, 2005, p. 3). Pour les programmes de beaux-arts de niveau supérieur en 11^{e} et 12^{e} années, on note souvent de forts incitatifs relativement aux cours

©Alberta Education, Canada, 2009

préalables qui sont jugés nécessaires pour favoriser un résultat rigoureux en matière d'obtention de diplômes en beaux-arts. Dans ces programmes particuliers, seuls les élèves qui ont suivi les programmes préalables précédents peuvent progresser et obtenir un diplôme. En conséquence,

> dans [certaines] écoles secondaires, on demande souvent aux élèves de choisir entre une séquence d'études artistiques et une autre séquence « plus conventionnelle », comme des études de trois ans en langue étrangère ou une séquence de niveau supérieur en mathématiques ou en sciences. Le programme standard au niveau secondaire ne réserve pas [toujours] assez de temps pour l'art *et* les études scolaires de niveau supérieur » (Fineberg, 2004, p. 115).

De plus, l'accessibilité aux programmes est inévitablement plus difficile pour certaines disciplines dans les situations suivantes : petite clientèle scolaire, budgets réduits, nombre peu élevé de généralistes ou de spécialistes en beaux-arts disponibles (Alberta Education, *2006/07 Satisfaction with Education in Alberta Survey*). Une telle problématique est encore plus présente chez les populations rurales (Alberta Education, *Accountability Pillar Summaries for Alberta School Jurisdictions,* 2007).

Dans les écoles canadiennes, de nombreux programmes de beaux-arts sont obligatoires au niveau élémentaire et, dans certains cas, au niveau secondaire premier cycle (Bajard, 2005); cependant, dans les classes plus avancées, les cours dans ces disciplines sont souvent donnés par des enseignants ou des spécialistes dans le cadre de programmes facultatifs que choisissent les élèves lorsque les programmes, et les places disponibles dans ces derniers, le permettent (National Symposium on Arts Education, 2004). Les données recueillies par la province dans le *2006/07 Satisfaction with Education in Alberta Survey* mené par Alberta Education indiquent un désir de croissance, de développement et d'accessibilité en matière de programmes de beaux-arts (en milieu urbain et, plus spécialement, en milieu rural), particulièrement en art dramatique et en arts visuels (premièrement, chez les membres du conseil et, deuxièmement, les enseignants, p. 12). Quoique plusieurs écoles déploient de grands efforts en vue d'incorporer les beaux-arts à leurs programmes, les écoles secondaires, surtout, se débattent contre les contraintes temporelles et budgétaires qui leur sont imposées (Fineberg, 2004, p. 165). Nombre de programmes scolaires de beaux-arts (p. ex., dans les écoles à charte) tentent des expériences avec différentes possibilités d'horaires et des journées d'école plus longues (Fineberg, 2004, p. 168).

CONNAISSANCES SPÉCIALISÉES SUR LA MATIÈRE

Une discussion dure depuis plusieurs années à savoir si ce sont des généralistes ou des spécialistes qui devraient enseigner les beaux-arts dans les écoles élémentaires et secondaires (McWhir, 2005). Il semble « [que] les connaissances spécialisées soient une condition essentielle de la réussite des programmes d'arts… [Cependant], étant donné les occasions qu'ont les éducateurs de travailler en partenariat avec les organismes artistiques pour créer un enseignement intégrant les arts, aucun individu n'est tenu d'être un expert à la fois en art et en éducation » (Fineberg, 2004, p. 150). Toutefois, la situation idéale, si c'est possible, est de recourir à un individu qui est à la fois expert et enseignant pour assumer ce rôle. Il semble que le besoin de spécialisation (individuelle/de coopération) ou « [d']expertise » (Eisner, 2002, p. 57) augmente avec la complexité du programme et ses niveaux croissants de compréhension au fil du cheminement scolaire.

©Alberta Education, Canada, 2009

ORGANISATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

La majorité des programmes d'arts récents sont structurés selon des concepts d'organisation communs aux disciplines artistiques dans les trois domaines suivants : (1) expression créatrice, (2) contexte et (3) réaction critique. Les programmes de beaux-arts utilisent un langage légèrement différent dans chaque discipline pour exprimer la matière traitée. Toutefois, de nombreux programmes d'études de base et complémentaires ont des points communs en ce qui a trait à l'organisation et aux résultats de leur curriculum. Par conséquent, les arts s'intègrent bien pour appuyer divers aspects de ces programmes. Par exemple, dans les programmes d'études en anglais, M à 12, la composante « Représentation » (*re*-présenter des idées sous une nouvelle forme pour montrer des relations de compréhension conceptuelle) pourrait inclure n'importe laquelle des composantes des beaux-arts. Les nouveaux programmes d'arts dans plusieurs circonscriptions scolaires tentent d'organiser les concepts communs d'apprentissage afin que ces idées puissent s'appliquer à toutes les disciplines artistiques, ainsi qu'aux autres disciplines. Dans presque tous les programmes d'arts et matériel didactique les plus récents, il existe des liens avec la vie quotidienne, d'autres disciplines et la technologie (McWhir, 2005).

INTÉGRATION DES MATIÈRES

L'intégration des matières est encouragée dans le domaine pédagogique des beaux-arts (complémentaire, de base et technologie) au sein des cadres existants de programmes d'études avec résultats spécifiques à la matière (Wyman, dans une entrevue réalisée par Willingham, 2005). Cependant, Bresler (1995, cité par Mishook et Kornhaber en 2006) a pris en compte les études qualitatives examinant l'intégration des arts en action. Elle a trouvé que la plupart des exemples d'intégration des arts étaient « subalternes », c'est-à-dire que les « arts servaient à rendre d'autres matières plus intéressantes » (p. 4 et 5). Dans les milieux des beaux-arts, il existe une préoccupation à savoir que la transmission pédagogique du contenu, des connaissances et des compétences reliés aux disciplines artistiques est parfois compromise ou « diluée » dans ces situations intégrées si ces dernières ne sont pas bien planifiées (Mishook et Kornhaber, 2006; Appel, 2006).

INTÉGRATION DE LA TECHNOLOGIE

En Alberta, tout comme dans les autres provinces, on encourage et on appuie l'intégration de la technologie. L'Alberta a débuté la mise en œuvre de son programme d'études Technologie de l'information et de la communication, ou TIC, M à 12, de 2000 à 2003. Ce programme technologique « procure une large perspective sur la nature de la technologie, la façon d'utiliser et d'appliquer une gamme de technologies et l'impact des TIC sur soi-même et la société. Les élèves de la maternelle à la 12^{e} année [sont] encouragés à intégrer les résultats généraux et spécifiques de la technologie selon leur pertinence pour le programme d'études de base » (Alberta Education, 2000-2003, p. 1). Les enseignants des matières complémentaires incorporent également ces résultats ou possibilités des TIC dans leurs programmes de beaux-arts. Toutefois, on pourrait supposer que les programmes de beaux-arts en Alberta ne bénéficient pas tous d'une accessibilité, des ressources et des connaissances adéquates pour intégrer la technologie dans ce nombre grandissant de programmes complémentaires. En dépit de certains de ces défis évidents, on encourage l'intégration de la technologie de manière explicite au sein de certains contextes canadiens. En Colombie-Britannique par exemple, « le programme d'études en technologie de l'information est sur le point d'être intégré à tous les nouveaux programmes d'études »

©Alberta Education, Canada, 2009

(McWhir, 2005, p. 37). L'intégration de la technologie est reconnue par ceux qui s'en servent dans les beaux-arts aux fins suivantes : (1) donner aux élèves la capacité d'élargir leurs possibilités de recherche et d'expression, (2) fournir un moyen plus puissant de communication aux échelles scolaire, communautaire et mondiale et (3) préparer les élèves à devenir des membres productifs du monde de la technologie de l'information axée sur les arts (Schwall, 2005, p. 26).

> *La technologie a une présence significative dans les ateliers.*
>
> (Schwall, 2005, p. 26)

ÉVALUATION

Les « deux objectifs de base des matières artistiques (consommation et production d'artéfacts), que nous constatons dans la majorité des travaux qu'entreprennent les élèves, [ont] un caractère ouvert » (Black et collab., 2003, p. 70). En conséquence et contrairement aux autres matières obligatoires, il n'existe pas de normes d'évaluation ni de rendement dans les disciplines complémentaires de beaux-arts en Alberta. Cependant, « plusieurs éducateurs dévoués ont élaboré des principes directeurs clairs pour l'évaluation des arts (Armstrong, 1994, ainsi que Burz et Marshall, 1999, et Wisconsin Department of Public Instruction, 1997; tous cités par Jensen, 2001, p. 106). Alberta Assessment Consortium (2008) procure de multiples outils d'évaluation aux enseignants des beaux-arts.

Bien que des intervenants pédagogiques cherchent à normaliser certains des résultats d'apprentissage en beaux-arts (Burnaford, 2007), il existe aussi un autre courant d'idées en ce qui a trait à l'évaluation dans le domaine des beaux-arts. De nouvelles recherches sur le cerveau suggèrent que « la production artistique développe nombre de systèmes neurobiologiques essentiels. Le problème est qu'il n'est pas possible de mesurer directement aucun système complexe… Les arts ne sont pas "efficaces", et nous ne mesurons habituellement pas les choses pour lesquelles ils sont efficaces » (Jensen, 2001, p. 106 et 107). « Le cheminement par lequel tout enfant arrive au produit fini varie et, jusqu'à un certain point, c'est la réflexion ou le moment d'inspiration qui a eu lieu pendant ce parcours qui est important » (Black et collab., 2003, p. 70). Dans plusieurs cas, les arts sont conçus en vue de préparer les élèves à prendre part à la culture et à célébrer cette dernière, et ces types de résultats sont difficiles à mesurer et, souvent, uniques pour chaque programme.

> *L'objectif du processus pédagogique à l'intérieur des écoles n'est pas de terminer quelque chose, mais plutôt de commencer quelque chose. Il ne s'agit pas de couvrir le programme, mais bien de le découvrir.*
>
> (Eisner, 2002, p. 90)

©Alberta Education, Canada, 2009

EMPLOYABILITÉ

En ce qui a trait à l'employabilité, le profil *Compétences relatives à l'employabilité 2000 +* du Conference Board du Canada fait des recommandations dans trois catégories de compétences nécessaires : (1) compétences de base, (2) compétences personnelles en gestion et (3) compétences pour le travail d'équipe. Essentiellement, « [ce] que les employeurs nous disent, à nous tous du milieu de l'éducation, est ceci : nous voulons des penseurs, nous voulons des compétences en relations humaines, nous voulons des capacités de résolution de problèmes, nous voulons de la pensée créatrice et nous voulons du travail d'équipe » (Jensen, 2001, p. 9). Les employeurs canadiens remarquent un besoin d'employés bien formés pour communiquer et résoudre les problèmes (R. A. Malatest & Associates Ltd., 2005, p. 12). « Les employeurs étaient les moins satisfaits des capacités des diplômés [tous les diplômés des écoles secondaires de l'Alberta, et non pas particulièrement dans le domaine des beaux-arts] de penser et de résoudre des problèmes (60 %) » (p. 11). Les programmes de beaux-arts peuvent favoriser et produire ces types de compétences relatives à l'employabilité par divers moyens novateurs, quoique ces occasions ne soient pas toujours pleinement comprises ni optimisées dans certains programmes de beaux-arts (Fineberg, 2004; Jensen, 2001).

> *Le principe directeur proposé par certains est que l'expérience en arts développe l'esprit d'initiative et la pensée créatrice, stimule l'imagination, favorise la fierté du métier, développe les habiletés de planification et, dans certaines disciplines artistiques, aide les jeunes à apprendre comment travailler ensemble. Toutes ces qualités personnelles sont pertinentes sur le plan professionnel. Donc, même si les projets auxquels travaillent les élèves dans les cours d'arts ne semblent pas avoir de lien direct avec le milieu de travail, ils sont une partie intégrante de la panoplie de compétences dont les élèves ont besoin pour devenir des travailleurs productifs.*
>
> (Eisner, 2002, p. 34)

PARTICIPATION DES PARENTS

Les beaux-arts constituent un lien précieux entre l'école et la communauté, car ils fournissent un moyen grâce auquel la communauté pédagogique (p. ex., les parents, les membres de la communauté, l'école et les autres intervenants pédagogiques) peut entrer dans la vie des élèves par le biais des expériences scolaires en beaux-arts. « Les arts rendent visible l'apprentissage de l'élève. Et la visibilité attire les parents. De plus, l'effet semble remarquablement uniforme dans toutes les régions et les cultures, ainsi que chez tous les gens » (Sikes, 2007, p. 3). Il semble exister une forte corrélation entre la participation active des parents et la qualité de l'école (Sikes, 2007, p. 5). Lorsque les parents participent directement ou indirectement, ils contribuent à établir des liens parce qu'ils ont un cadre de référence familial leur permettant de guider les enfants.

Les programmes d'arts font participer les parents lors de nombreuses interactions entre l'école et la communauté, notamment des expositions ou des spectacles publics et la communication des réalisations par le biais d'apprentissage par projets ainsi que du folklore et de l'histoire locale. Dans le *2006/2007 Satisfaction with Education in Alberta Survey*, les parents albertains semblent réagir positivement en général quant aux programmes de beaux-arts qui sont offerts à leurs enfants. « Les élèves, les parents (de la maternelle à la 12^{e} année), les enseignants et les membres

©Alberta Education, Canada, 2009

du conseil ont affirmé qu'ils étaient satisfaits de la variété des cours offerts aux élèves (de 71 % à 87 %) » (Alberta Education, 2007, p. 5). Il a été démontré que les arts aident à tisser des liens solides entre les élèves, les éducateurs, les parents et la communauté.

Les pratiques exemplaires en beaux-arts, M à 12

Au début de la présente section portant sur les pratiques exemplaires, il nous parait important de donner en référence l'examen des politiques nationales figurant dans les *Policy Guidelines for Arts Education* (2004) du National Symposium on Arts Education (NSAE) élaboré par différents intervenants canadiens du milieu des beaux-arts. Ce document possède plusieurs similarités avec les normes établies aux États-Unis, c'est-à-dire les *National Standards for Arts Education (NSAE)* (Consortium of National Arts Education Association, 1994), quoiqu'il soit plus actuel que ces dernières. Il semble prudent de considérer la section entière des principes directeurs canadiens intitulée « Learning in, through and about the arts » (apprendre les arts, par les arts et au sujet des arts). Cette référence peut servir de point de départ pour l'analyse des pratiques actuelles en beaux-arts qui se rapportent à l'Alberta dans le contexte canadien du 21^{e} siècle.

L'éducation artistique comprend l'apprentissage des arts, par les arts et au sujet des arts, et est une partie vitale du tronc obligatoire du programme dans les écoles. Le NSAE recommandent que

1. les élèves prennent part aux processus de création, de présentation et de réaction, ce qui leur donnera des fondements solides de pratiques et de principes des disciplines artistiques individuelles,

2. les élèves participent à des expériences structurées d'apprentissage artistique qui valorisent l'intuition et l'imagination tout en développant des compétences techniques et personnelles, ainsi qu'un engagement envers des normes élevées (apprendre les arts),

3. les élèves apprennent à réagir avec sensibilité et une conscience critique à leur propre travail et à celui des autres par des expériences cumulatives en arts (apprendre les arts),

4. les élèves démontrent, par des expériences artistiques cumulatives, une compréhension de la valeur des arts dans l'histoire, en tant que leur patrimoine, dans leur vie quotidienne et dans la construction des identités culturelles au sein des contextes locaux et mondiaux (apprendre au sujet des arts),

5. les arts soient intégrés dans tout le curriculum, en s'appuyant sur un solide programme d'études au sein de chaque discipline artistique (apprendre par les arts),

6. l'éducation artistique inclue une interaction significative entre les artistes, les élèves et les enseignants, ainsi que des collaborations avec les organisations des arts dans la collectivité (p. 2).

©Alberta Education, Canada, 2009

Il est important de consulter ces recommandations (NSAE, 2004) et d'autres recherches théoriques et pratiques actuelles qui aideront à s'appuyer sur ces fondements de pratiques exemplaires en beaux-arts pour le bien de l'apprentissage de l'élève dans les domaines suivants : constructivisme, apprentissage par enquête, enseignement différencié, processus et post-processus, participation active de l'apprenant, domaines d'apprentissage, métacognition et méta-traitement, intégration des matières et de la technologie, contextualisation, évaluation aux fins de l'apprentissage, évaluation en tant qu'apprentissage et expertise.

CONSTRUCTIVISME

> *Je crois que nous devons fournir aux élèves des possibilités de s'engager dans l'apprentissage linguistique, où ils disposent d'un certain niveau de pouvoir et de contrôle.*
>
> (Lundy, 2002, p. 31)

La théorie de l'éducation et la pratique pédagogique en arts se sont éloignées de l'idée que l'enseignant est le sage sur la scène dont le rôle traditionnel tel qu'il est perçu était de transmettre des connaissances et des compétences à ses élèves. Trois penseurs hors pair ont contribué à développer l'idéologie constructiviste : John Dewey, Jean Piaget et Lev Vygotsky (Abdal-Haqq, 1998; Freedman, 2003; Fogarty, 1999; Kozma, 2003; Prater, 2001; cités par Black, 2003). Dans ce mode d'éducation, les enseignants sont devenus des animateurs et des mentors dans la classe qui aident les élèves à être responsables de leur propre apprentissage. Ensemble, les enseignants et les élèves collaborent dans un format d'apprentissage actif et interactif à construire des connaissances. « Une leçon peut comprendre des activités et recourir à des ressources qui requièrent une participation active des élèves dans le processus de découverte », ce qui s'observe particulièrement dans les milieux d'apprentissage en beaux-arts (Lang et Evans, 2006, p. 220).

La croyance que la réalité n'existe pas à l'extérieur de nous, mais qu'elle est plutôt créée ou construite au fond de soi-même constitue le point central de cette approche… Le modèle constructiviste de l'apprentissage a des implications pédagogiques telles que les suivantes :

- … les enseignants constructivistes assument des rôles de facilitateurs, de coapprenants, de guides et de mentors…
- … les élèves participent activement à leur propre apprentissage par le jeu, l'interaction et l'expérimentation plutôt que par l'absorption passive de l'information…
- … l'enseignement par enquête emploie de grandes questions soigneusement formulées qui mettent les apprenants au défi d'utiliser la pensée critique, la résolution de problèmes, l'apprentissage autodirigé et la collaboration, ainsi que les connaissances spécifiques à la discipline et interdisciplinaires…
- … l'apprentissage est une activité sociale… L'interaction, la conversation et l'application des connaissances sur la culture sont au centre du développement d'un milieu constructiviste dans la classe… (Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2003, p. 8 et 9).

©Alberta Education, Canada, 2009

Quel est le modus vivendi dans la classe? Quelle est son utilité en tant que communauté de praticiens, et quel rapport a-t-il avec ce que les élèves expérimentent et apprennent?

(Eisner, 2002, p. 71)

Généralement, « … chaque classe négocie ses propres structures et cadres d'apprentissage. Le point de départ peut être le même, mais le cheminement est toujours différent » (Nyman, 2002, p. 26).

Le constructivisme a gagné de la popularité dans le milieu de l'éducation, parce que l'approche cognitiviste de l'apprentissage a remplacé la pédagogie béhavioriste plus conventionnelle. Au moyen de l'enseignement direct, cette dernière oblige les élèves à répéter les connaissances acquises pour arriver à les maitriser, alors que, dans l'optique cognitiviste de l'éducation, les élèves en beaux-arts « construisent des représentations personnelles des connaissances grâce à des expériences actives individuelles au sein du contexte social de la classe » (Lang et Evans, 2006, p. 342).

APPRENTISSAGE PAR ENQUÊTE

On pourrait dire que l'éducation artistique devrait favoriser l'aptitude à exercer ces discriminations détaillées qui constituent des formes qualitatives d'enquête.

(Eisner, 2002, p. 91)

Le mot « enquête » signifie « recherche méthodique reposant notamment sur des questions et des témoignages; voir examen, investigation » (Robert, 1994, p. 770). Les élèves en beaux-arts suivant ce modèle d'apprentissage qui appuie directement les tenants du constructivisme devraient formuler des questions aussi activement qu'ils trouvent des réponses. Les enseignants dans les différentes disciplines peuvent guider les élèves vers une découverte ou une compréhension particulière ou, encore, les élèves peuvent agir à leur guise, sous supervision, en soulevant des problèmes pour répondre aux attentes des programmes de beaux-arts qu'ils suivent. Dans les deux cas, on encourage les élèves à chercher les possibilités convergentes (réponse unique) et divergentes (réponses multiples).

> Même dans l'enseignement conventionnel, les questions font partie intégrante de toute classe. Toutefois, dans les paramètres du constructivisme, les questions peuvent ou non être posées de manières conventionnelles. Les réponses à ces questions mènent presque invariablement à une exploration plus approfondie du travail de l'élève… Au sein de la classe d'art constructiviste, [par exemple], les questions devraient circuler librement de l'enseignant à l'élève, de l'élève à l'enseignant, d'un élève à un autre élève et parmi les élèves. Dans ce cas, les questions devraient être utilisées pour construire de plus hauts degrés de signification et, par conséquent, mener à l'apprentissage… Poser des questions de plus haut niveau mène naturellement à une compréhension plus approfondie des enjeux (Cross, 2003, p. 12).

©Alberta Education, Canada, 2009

La création de conditions favorisant l'enquête doit être systémique et continue. L'enseignement et l'apprentissage basés sur l'enquête prêtent une attention spéciale aux facteurs motivants, procurent des occasions d'interaction sociale et créent des milieux d'apprentissage actifs.

(Audet, 2005, p. 8)

Il est important de reconnaitre que l'apprentissage par enquête n'est désormais plus considéré simplement comme étant synonyme de la méthode scientifique inductive d'enquête, quoiqu'il y ait des similarités dans certains contextes pédagogiques. Le principe plus libre et qualitatif de cette approche reliée aux programmes d'arts encourage les élèves à (1) identifier un sujet et des résultats d'apprentissage pour le programme, (2) formuler des questions, (3) recueillir des données et (4) interpréter les conclusions. Cependant, le plus important est que les élèves apprennent ensuite à transformer cette information en une forme, un processus ou un résultat cohérent (Lang et Evans, 2006; *Focus on Inquiry, 2004).*

ENSEIGNEMENT DIFFÉRENCIÉ

> L'enseignement différencié implique de créer des cheminements multiples afin que des élèves ayant des aptitudes, des intérêts ou des besoins d'apprentissage différents puissent connaitre de façon égale les moyens appropriés pour absorber, utiliser, élaborer et présenter des concepts dans le cadre du processus quotidien d'apprentissage… c'est dorénavant un outil qui est jugé important pour susciter la participation active des élèves et composer avec les besoins individuels de tous les élèves (*Enhance Learning with Technology*, 2008).

L'enseignement différencié tente d'incorporer les nouvelles recherches pédagogiques à une méthodologie qui accommode tous les apprenants en beaux-arts. Les trois domaines de recherche qui sont omniprésents dans le travail de l'enseignement différencié en arts (voir Deuxième partie) sont les suivants :

1. les intelligences (habitudes de l'esprit, Costa, 1991; intelligences multiples, Gardner, 1993; intelligences réussies, Sternberg, 1996; intelligence émotionnelle, Goleman, 1995; Goleman, 1998; quotients intellectuels, Covey, 2004);

2. les styles de réflexion (taxonomies de la pensée créatrice et de la pensée critique, Bloom, 1956, Quellmalz, 1985; taxonomie affective, Krathwohl, 1964; taxonomie créative, Williams, 1989);

3. la recherche sur le cerveau (Jensen, 1998; Hart, 2002; Sousa, 2003; Sousa, 2006).

Dans les programmes de création en beaux-arts, il est particulièrement important de reconnaitre que tous les apprenants ont des capacités et des styles différents, ainsi que des cadres de référence uniques.

©Alberta Education, Canada, 2009

La danse... est une forme d'art qui offre aux enseignants un autre moyen concret de composer avec la diversité et la multiplicité des intelligences qui sont réunies dans une classe typique.

(Jackson, 2002, p. 20)

Étant donné que l'éducation en beaux-arts est multidimensionnelle et comprend une multitude de stratégies d'apprentissage pour de multiples styles d'apprentissage ayant de multiples seuils-repères d'apprentissage pour indiquer la réussite, il peut être difficile d'évaluer ces programmes. Par conséquent, il est important de considérer la manière dont la mesure authentique (Alberta Assessment Consortium, 2000) et/ou l'évaluation de l'apprentissage, l'évaluation aux fins de l'apprentissage et l'évaluation en tant qu'apprentissage sont utilisées dans les programmes (*Re-thinking classroom assessment with purpose in mind*, 2006; voir Évaluation aux fins de l'apprentissage et évaluation en tant qu'apprentissage, Première partie). De plus, il est utile de prendre en compte les éléments suivants lors de la réflexion sur l'enseignement différencié et de sa planification :

- aménager des milieux sécuritaires,
- reconnaitre et honorer la diversité,
- évaluation [aux fins de l'apprentissage et en tant qu'apprentissage],
- stratégies pédagogiques [incluant des possibilités pour les projets, la créativité, les problèmes et les défis],
- nombreuses approches du programme d'études (Gregory, 2002; cité par Gregory, 2005, p. 149).

Une des révélations les plus claires et importantes découlant de la recherche sur le cerveau est qu'il n'existe pas d'élèves « ordinaires ».

(Rose et Meyer, 2002, p. 38)

PROCESSUS ET POST-PROCESSUS

Les chercheurs examinent et réexaminent les façons que les enseignants choisissent pour aider les élèves à créer et à apprécier les formes artistiques. Deux approches dominantes dans la documentation pédagogique tentent d'expliquer l'acte de l'appréciation et de la création artistiques : le processus et le post-processus. Jusqu'à tout récemment, le processus avait été accepté d'emblée comme une bonne manière d'enseigner les sciences humaines (Conrad, 1990; Silberman, 1989), ainsi que les beaux-arts. Cependant, pour les programmes de beaux-arts évolutifs, il est crucial de tenir compte des deux courants d'idées lorsqu'on élabore une théorie sur les arts et qu'on les enseigne. L'enseignement de ces programmes de création exige le recours à des approches structurées et souples.

Le processus

Le processus des beaux-arts « peut être vu comme complémentaire à celui de l'écriture » (Koster, 2000, p. 434). Donald Murray, théoricien (1972/2003) du Foundational Process[MD] (processus fondamental), décrit son processus de façon très simple : pré-écriture, écriture et réécriture. Koster (2000) compare un cadre de processus d'écriture semblable (non identifié) à un

©Alberta Education, Canada, 2009

cadre de processus artistique où écriture = art : (1) pré-écriture = répétition, (2) ébauche = croquis, (3) correction = même chose, (4) partage avec les pairs = même chose, (5) correction = même chose, (6) production = même chose (7) révision = même chose, (8) consultation avec les enseignants = même chose, (9) publication = présentation. Helmholtz et Wallace (1926, cités par Emig, 1971) ont contribué à élaborer un autre langage pour ce processus fondamental en proposant une terminologie pouvant s'appliquer à d'autres disciplines artistiques : (1) préparation (investigation), (2) incubation (ne pas penser consciemment au problème), (3) illumination (émergence des idées) et (4) vérification (mise à l'essai de la validité des idées et mise en forme).

Une telle interprétation et d'autres interprétations de cette approche cognitive de l'apprentissage ont été mises en pratique dans nombre de classes au cours des trois dernières décennies, parce que le concept du processus a de la valeur et des avantages. Toutefois, on ne devrait pas se servir uniquement de cette méthodologie, en excluant les autres stratégies d'enseignement (Robinson, 2007).

> [Le processus] est expliqué par l'ancêtre des théories du processus, comme « le processus de découverte au moyen du langage. C'est un processus d'exploration sur ce que nous connaissons et sur ce que nous pensons de ce que nous savons grâce au langage… Il ne s'agit pas d'un processus rigide à échelons fixes… » (Murray, 1972/2003, p. 4). Pourtant, il est souvent enseigné (tel qu'il est parfois présenté dans nos manuels ou interprété par les enseignants) d'une manière linéaire et comme une formule… De quel type de processus s'agit-il alors? À qui appartient ce processus? (Robinson, 2007, p. 19).

Le post-processus

Les théoriciens du post-processus ont réagi à ces versions extrêmes de la théorie du processus cognitif. Le théoricien du post-processus Breuch (2003) explique qu'il faudrait réexaminer notre définition du [processus] afin qu'il soit considéré comme « une activité plutôt qu'à titre de bloc de connaissances; nos méthodes d'enseignement [sont] des activités indéterminées plutôt que des exercices de maitrise, et nos interactions de communication avec les élèves [sont] des dialogues plutôt que des monologues » (p. 99). Autrement dit, le langage de la théorie du processus peut parfois imposer des limites aux pensées des écrivains ou des artistes au point qu'il leur est impossible de penser au-delà de celles-ci ou des cadres préconisés du processus (Robinson, 2007).

Or, les théoriciens du post-processus croient que toute création constitue une expérience libre qui est, d'une certaine façon, inexprimable et même, selon les théories extrêmes du post-processus, impossible à enseigner. Toutefois, la méthodologie du post-processus a une grande valeur parce que les enseignants ont besoin de guider les expériences fondamentales en beaux-arts au moyen d'un dialogue constant avec les élèves. Ces enseignants ou « experts », qui voient « ce que les autres ne perçoivent peut-être pas » (Eisner, 2002, p. 187), aident les élèves à développer leurs idées au fil de leur évolution et à explorer les possibilités de chaque expérience artistique unique.

Une étude (Robinson, 2007) indique que les théories du processus codifié et du post-processus moins codifié ont leur place dans l'enseignement des beaux-arts. Il est important de fournir

©Alberta Education, Canada, 2009

certaines structures de processus recommandées sur la manière dont les élèves peuvent créer et apprécier les beaux-arts. La liberté d'explorer les formes d'art au-delà des limites devrait également être encouragée.

> *Quand les élèves apprennent à éprouver de la satisfaction au cours d'un processus de création qui requiert de la préparation, un questionnement et une pratique appropriés, puis l'exécution de ces compétences, cela leur donne la confiance nécessaire pour recommencer. En leur démontrant cela, nous leur apprenons que l'apprentissage ne s'acquiert pas d'un coup. Ils doivent aussi apprendre à faire du travail qui est salissant, redondant et [parfois] désagréable. La satisfaction à long terme rapporte... mais si nous, en tant qu'agents artistiques, n'insistons pas pour démontrer cette démarche dans nos classes, les élèves ne connaitront jamais [les récompenses que procurent de tels efforts].*
>
> (Robinson, 2003, p. 27)

PARTICIPATION ACTIVE DE L'APPRENANT

> *Le travail doit aussi avoir un sens et une pertinence, c'est-à-dire une raison pour l'entreprendre.*
>
> (Jackson, 2002, p. 21)

Malgré nos efforts pour inciter vraiment les élèves à participer activement à cette aventure afin que notre programme ait un « un sens clair et une valeur relativement immédiate pour les élève[s] » (Schlechty, 2002, p. 1), qui participent souvent, au mieux, « rituellement » de sorte que « le travail assigné n'a que peu ou pas de sens inhérent ni de valeur directe, [mais qu'ils] l'associent aux résultats extrinsèques qui ont de la valeur » (p. 1). Il incombe donc à l'enseignant des beaux-arts d'aider les élèves à cesser de participer rituellement mais plutôt de les encourager à vivre une expérience pédagogique plus réfléchie et significative au sein de ces programmes. Lorsque les élèves participent activement, ils éprouvent souvent un état qualifié de « flux ». Il s'agit d'une « expérience optimale, un état de concentration tellement ciblé qu'il équivaut à une absorption absolue de soi dans une activité » (Csikszentmihalyi, 1990, p. 6). Belitz et Lundstrom (1998) ajoutent à cette description en déclarant que « [c']est un épanouissement aisé et naturel de notre vie qui nous entraine vers la complétude et l'harmonie » (p. 2).

Il est difficile pour les enseignants de concevoir des programmes qui permettront à tous les élèves de la classe de connaitre une expérience aussi intense. Toutefois, les enseignants sont tenus d'assurer que « la tâche, l'activité ou le travail... soit associé à un résultat ayant un sens clair et une valeur relativement immédiate [pour l'artiste] » (Schlechty, 2000, p. 1). Ils doivent toujours prendre en compte que la façon d'amener leurs élèves à participer activement est aussi importante que ce qu'ils prévoient que leurs élèves apprendront.

©Alberta Education, Canada, 2009

Le but, qui se trouve derrière chaque œuvre d'art véritable, est l'atteinte d'un état d'âme, d'un état de fonctionnement, d'une expérience qui sort de l'ordinaire.

(London, cité par Jackson, 2002, p. 21)

DOMAINES D'APPRENTISSAGE

Les chercheurs ont déterminé cinq domaines d'apprentissage dans lesquels les élèves interagissent avec différentes parties d'eux-mêmes pour apprendre et se développer : (1) cognitif (pensées), (2) affectif (sentiments), (3) spirituel (inspirations), (4) physique (réactions du corps) et (5) conatif (motivations). Les enseignants des beaux-arts qui connaissent et activent les divers domaines d'apprentissage et les types d'apprentissage qui se produisent chez chacun, ainsi que parmi tous les domaines de façon interdépendante, ont tendance à offrir des programmes de beaux-arts novateurs et complets.

1. **Cognitif :** les éducateurs sont souvent plus familiers avec la capacité cognitive (QI : quotient intellectuel) qui a été valorisée dans nos systèmes d'éducation. Celle-ci fait l'objet de nombreux tests et est considérée soigneusement pour déterminer les aptitudes des élèves dans nos classes. Cela désigne « notre capacité d'analyse, de raisonnement, de pensée abstraite, d'utilisation langagière, de visualisation et de compréhension » (Covey, 2004, p. 50). Ce genre de pensée est souvent qualifié de domaine d'apprentissage cognitif.

Les chercheurs se préoccupent de l'efférent, comme l'illustre bien l'importance qu'ils accordent au travail de Piaget portant sur le développement par l'enfant de concepts mathématiques et logiques, ainsi que sur la négligence continue de l'affectif par les praticiens en psychologie du béhaviorisme, cognitive et de l'intelligence artificielle. Cela est de plus en plus compensé par l'intérêt grandissant pour l'affectif et le qualitatif.

(Rosenblatt, 1994/2005, p. 30)

2. **Affectif :** Goleman (1995) fait également référence à l'importance de l'intelligence émotionnelle (QE : quotient émotionnel), que d'autres chercheurs en pédagogie qualifient aussi de façon interchangeable de « domaine d'apprentissage affectif » qui prend en compte des éléments comme « … la conscience de soi, la gestion des émotions… l'empathie et les arts sociaux » (Parry et Gregory, 2003, p. 91).

3. **Spirituel :** Covey parle également de l'intelligence spirituelle (QS) comme étant « la plus centrale et fondamentale de toutes les intelligences, parce qu'elle devient un guide pour les autres [domaines]. L'intelligence spirituelle représente la pulsion qui nous pousse à chercher un sens et un lien avec [notre perception de] l'infini » (Covey, 2004, p. 53) ou d'autres sources d'énergie. Cela pourrait être jugé comme une extension du domaine méta-affectif, mais nombre de recherches indiquent qu'il s'agit d'un moyen distinct de faire l'expérience du monde et de l'apprentissage (Covey, 2004; Hawley, 1993; Ruiz, 1997; Ornish, 1998; Walsch, 1996; Walters, 1990). Cela est particulièrement vrai en beaux-arts où les expériences et les inspirations sont parfois abstraites et inexplicables. Quoique le mot « inspiration » vienne du mot « esprit », le domaine spirituel n'a pas à être lié à aucune croyance ou foi; elle

©Alberta Education, Canada, 2009

concerne plutôt les diverses sources d'inspiration qui nous stimulent et nous activent, telles que la nature, la collectivité et la méditation.

4. **Physique :** le corps influe sur l'état de création (QP : quotient physique). Tout comme dans les sports, le corps fonctionnel crée une expérience artistique optimale. Des études scientifiques contrôlées en double aveugle effectuées en laboratoire ont produit de plus en plus de preuves de la relation étroite entre le corps (physique), l'esprit (pensée) et le cœur (sentiment) (Covey, 2004).

> *Beaucoup de gens sont tellement habitués à ne pas être branchés sur leur corps qu'ils vivent entièrement dans un monde mental. Il peut même être difficile pour eux de croire que le corps et l'esprit sont interreliés...*
>
> (Brach, 2003, p. 98)

5. **Conatif :** Riggs (1998) fait référence à trois domaines d'apprentissage : cognitif, affectif et conatif (motivation). Comme d'autres (Jasinski, 2004), elle est convaincue que le domaine conatif est essentiel pour équilibrer les autres fonctions d'apprentissage. Il comprend les éléments suivants : la participation active (Schlechty, 2002), la discipline et la détermination. Ce sont grâce à ces attitudes que l'apprenant peut fonctionner et filtrer sa compréhension de l'apprentissage dont il « s'autorise » à faire l'expérience dans les programmes de beaux-arts.

Il existe plusieurs types de modèles d'apprentissage, comme les « systèmes d'apprentissage », qui tentent d'expliquer l'apprentissage (voir Deuxième partie) (Given, 2002; cité par Gregory, 2005, et d'autres). Toutefois, les domaines d'apprentissage susmentionnés (Robinson, 2007) cernent et expliquent certaines des dispositions d'apprentissage plus subtiles que l'on trouve dans les beaux-arts.

MÉTACOGNITION ET MÉTA-TRAITEMENT

> *Costa [dit que, lorsque] vous vous entendez vous parler à vous-même... si vous entretenez un dialogue intérieur dans votre cerveau et si vous évaluez vos propres processus de prise de décisions et de résolution de problèmes, vous faites alors l'expérience de la métacognition.*
>
> (Fogarty, 1994, p. xi)

Le « décentrement » est un terme dont se sert Piaget pour désigner un stade avancé de développement cognitif chez l'enfant, qui lui permet de démontrer de l'empathie et de sortir de lui-même pour réfléchir à ses expériences (cité par Lunsford, 1979, p. 39). « [M]éta : [signifie] planer au-dessus ou à côté du flux principal, en étant conscient de ce qui se passe plutôt que d'être immergé et perdu dans celui-ci » (Goleman, 1995, p. 47). Ce type de « méta » pensée est commun dans les milieux pédagogiques où on le qualifie de « métaconnaissance » (réfléchir à ce que l'on pense) et de « métamémoire » (comprendre le traitement de sa mémoire) de façon interchangeable avec la notion de métacognition (Flavell et Wellman, 1977; Flavell, 1979). « La métacognition désigne traditionnellement les expériences et les connaissances que nous avons sur nos propres processus cognitifs » (Flavell et Wellman, 1977, p. 71). Si l'élève est

©Alberta Education, Canada, 2009

métacognitif, il est en mesure de planifier, d'observer et d'évaluer de manière réfléchie (Fogarty, 1994) ses expériences « de pensée ».

> *Les éducateurs d'arts consciencieux doivent avoir recours à une bonne quantité de métacognition... Ce n'est qu'avec des programmes exigeant une participation active dans les processus de création et une analyse critique des arts que peut se justifier leur rôle crucial dans le cheminement éducatif de chaque enfant.*
>
> (Harris, 2003, p. 13)

Le champ de ces idées s'élargit lorsqu'on examine différents types de pensée. De telles capacités cérébrales sont souvent appelées « intelligences » (Covey, 2004) ou « domaines d'apprentissage » (Riggs, 1998) (voir Domaines d'apprentissage, Première partie). Cependant, quand on réfléchit aux aptitudes dans ces domaines, ce processus de compréhension commence à ressembler aux « métaconnaissances » (Flavell et Wellman, 1977) sous forme de « méta-traitement » (Robinson, 2007).

> Le méta-traitement est la connaissance de ses propres connaissances, des processus, ainsi que des états cognitifs, affectifs, motivationnels, spirituels [et physiques], et de la capacité d'observer et de réguler délibérément ces expériences. Cette définition ajoute à la définition de « métacognition » donnée par Hacker, Dunlosky et Graesser (1998) qui incluait seulement les deux premiers domaines : le cognitif et l'affectif (Robinson, 2007, p. 43).

Grâce au méta-traitement, l'élève est encouragé à réfléchir à ses pensées (métacognitif), à ses sentiments (méta-affectif), à ses motivations (métaconatif), à ses inspirations (métaspirituel) et à ses réactions corporelles (méta-kinesthésique). Ce dialogue mental prend en compte tous les aspects de l'apprentissage qui sont très répandus dans les disciplines de création en beaux-arts. Bien que ces métadomaines d'apprentissage sont catégorisés et définis séparément afin de faire la distinction entre leurs caractéristiques et leurs fonctions, ils sont liés de façon complexe.

Les métaquestions ou conversations pourraient ressembler aux exemples suivants.

1. Métacognitif : Quelle stratégie de beaux-arts ai-je utilisée? Est-ce qu'elle fonctionne? Sinon, quelles autres stratégies pourrais-je utiliser?

2. Méta-affectif : Qu'est-ce qui suscite mes sentiments les plus forts dans cette expérience d'apprentissage en beaux-arts? Comment mes sentiments influent-ils sur mon apprentissage?

3. Métaconatif : Qu'est-ce qui me motive dans les arts? Qu'est-ce qui cause des blocages? Comment puis-je me motiver moi-même?

4. Métaspirituel : D'où provient cette idée? Qu'est-ce qui m'inspire?

5. Méta-kinesthésique : Est-ce que je suis fatigué? Comment est ma respiration? Comment mon expérience corporelle actuelle influence-t-elle mon apprentissage en arts? (Robinson, 2007).

©Alberta Education, Canada, 2009

Certains éducateurs incorporent une série de questions dans les activités de tenue de journal pour aider l'élève à se préparer de façon réfléchie à créer, avant, durant et après l'activité. « Cette activité aide les élèves à créer une plateforme pour leur [pensées et] leurs émotions… » (Collard-Wiebe, J., 2003, p. 23 et 24). « Autrement dit, une partie de la nature des [beaux-arts] consiste à évaluer la qualité et à apprendre comment appliquer ces jugements à son propre travail. Une bonne partie du rôle de l'enseignant est d'initier l'élève à l'apprentissage de ce processus » (Black et collab., 2003, p. 71).

INTÉGRATION DES MATIÈRES ET DE LA TECHNOLOGIE

Les recherches indiquent que l'inclusion des arts accroit la volonté d'apprendre des élèves, procure un meilleur sens d'appropriation de l'apprentissage, améliore l'attention, la participation active, l'assiduité et la persévérance des élèves, fournit des possibilités uniques de participation aux parents et à la collectivité, et sert d'inspiration pour une transformation positive de la culture et de la communauté scolaire.

(Appel, 2006, p. 15)

Le pouvoir de l'intégration des beaux-arts aux autres disciplines est apparent dans les programmes intégrés qui sont menés avec succès. « Les leçons intégrées qui mélangent des concepts provenant de plus d'une matière reflètent la façon dont les gens pensent naturellement, suscitent l'intérêt des élèves et favorisent des pensées de plus haut niveau » (Sikes, 2007, p. 15). Cependant, l'intégration réussie des matières requiert une préparation considérable et une mise en œuvre réfléchie, car il s'agit d'un concept pédagogique complexe (Burnaford, 2007).

> Lorsqu'on discute d'un programme d'études intégrant les arts, la définition habituelle est que les arts sont intégrés ou insérés dans une matière ou un domaine non artistique. Toutefois, il existe beaucoup d'occasions évidentes d'intégrer des connaissances historiques, mathématiques ou scientifiques dans le domaine des arts. Par conséquent, il est important de considérer la possibilité d'un programme d'études intégrant les arts qui soit multidirectionnel » (Fineberg, 2004, p. 104).

La façon de relier les arts à d'autres disciplines et à la « technologie » (voir Terminologie des concepts clés de recherche, Première partie) peut être réalisée de plusieurs manières, dont les suivantes : apprentissage par projets, éducation thématique, transfert des connaissances entre des disciplines artistiques et non artistiques, recours à l'art pour enrichir l'étude des disciplines scolaires, usage des résultats de la technologie pour enrichir l'étude des beaux-arts, interdisciplinarité parmi différentes formes d'art. La principale différence dans chaque expérience d'intégration est à quel point les résultats des beaux-arts sont dominants ou secondaires au sein du modèle d'intégration. On a constaté que l'intégration la plus réussie « émergeait des normes des programmes d'études de l'État autant en matière de contenu qu'en arts » (Catterall et Waldork, 1999; cités par Mishook et Kornhaber, 2006, p. 4).

> L'intégration de la technologie numérique donne aux écoles la possibilité de réagir aux multiples facettes des différences individuelles de notre population étudiante en fournissant des médias, des outils et des méthodes plus variés. En raison de leur souplesse particulière, les technologies numériques peuvent

©Alberta Education, Canada, 2009

> s'adapter aux différences des apprenants, permettant aux enseignants (1) de faire la distinction entre les problèmes qu'un élève peut éprouver dans l'usage de certains types de médias d'apprentissage et des problèmes d'apprentissage plus généraux, et (2) de tirer profit des autres forces et intérêts d'un élève, qui peuvent être bloqués par l'utilisation exclusive de [méthodes conventionnelles] (Rose et Meyer, 2002, p. 7).

Malgré que les médias numériques soient semblables aux médias éducatifs conventionnels, parce qu'ils présentent l'information au moyen de textes, de sons et d'images, ils offrent une différence non négligeable : la souplesse.

> Les médias numériques surpassent les médias conventionnels en raison de leur capacité à combler les divers besoins des élèves dans une grande variété de contextes éducatifs. Cette souplesse est inhérente à la manière dont le contenu numérique est stocké et transmis… Quatre aspects de la souplesse des médias numériques sont particulièrement utiles en classe : la versatilité, la capacité de transformer, la capacité d'être marqués et la capacité d'être mis en réseau (Rose et Meyer, 2002, p. 62-64).

La technologie et certaines expertises technologiques fournies par l'enseignant, le mentor ou l'aide-enseignant sont un outil puissant qui permet à l'élève en beaux-arts d'explorer ses expériences artistiques et de les pousser plus loin dans de multiples directions qui sont uniques à la présente génération d'élèves en beaux-arts.

Une préoccupation de nombreux éducateurs de beaux-arts, quand ils songent à fusionner les beaux-arts et d'autres programmes ou technologies, est que les arts risquent de perdre leur « discipline » et leur « rigueur » si on les combine à d'autres résultats d'apprentissage. « Le défi posé tant à ceux qui élaborent les guides et les normes des programmes d'études qu'à ceux qui les enseigneront est d'assurer que, dans le processus d'intégration des arts, l'essentiel de chaque discipline n'est pas remplacé par un magma » (Fineberg, 2004, p. 104). Il est donc vital de ne pas oublier que

> le but [de l'intégration des beaux-arts] n'est pas de compromettre l'intégrité des disciplines [des beaux-arts], mais de les libérer de la structure traditionnelle et de briser les barrières. Les écoles doivent être des lieux où l'on incite les élèves à penser au-delà des différences, des limites de la matière, des frontières. Les arts encouragent cette forme de raisonnement transdisciplinaire et ils ouvrent aussi la porte aux élans intuitifs qui sont si importants pour la résolution créative des problèmes (Wyman, dans une entrevue réaliser par Willingham, 2005, p. 23).

Par conséquent, il est important que l'éducation intégrative soit tout aussi rigoureuse dans les domaines scolaires et artistiques.

La manière dont les enseignants intègrent leurs programmes d'arts aux autres programmes (complémentaires, obligatoires et technologiques), pour exposer les élèves aux merveilles des arts, sans perdre l'aspect « beaux » des beaux-arts, revêt une importance considérable. Cela exige

©Alberta Education, Canada, 2009

une planification minutieuse menée en collaboration par l'autorité ou la division scolaire et l'école, comprenant une vision à long terme de ce que peut signifier une intégration réussie des arts. « Un perfectionnement professionnel complet qui offre des ressources et des stratégies pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation est crucial » (Appel, 2006, p. 16). La présentation de ce que les élèves sont capables de faire (processus et produit) a également un impact sur la planification intégrative future. Se doter d'une philosophie, d'une vision et d'un objectif très forts en matière d'arts contribue à assurer que « l'apprentissage scolaire et l'apprentissage artistique sont deux éléments de la culture qui vont de pair… En organisant l'école autour de l'apprentissage artistique, il est possible d'introduire un contenu éprouvé dans le programme d'études sans déplacer les arts » (Mishook et Kornhaber, 2006, p. 7).

Le but de l'éducation artistique n'est pas d'installer les individus dans le monde de la communauté artistique professionnelle. Il s'agit plutôt de les habiliter à trouver dans le monde de l'art un sens à la vie de tous les jours.

(Effland, 2002; cité par Mishook et Kornhaber, 2006)

CONTEXTUALISATION

La compréhension de l'histoire et de la culture est l'appréciation des arts dans le temps et le lieu de leur création et la compréhension de la manière dont les arts reflètent et influencent les cultures.

(Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2003, p. 5)

> Les *Policy Guidelines for Arts Education* (2004) du National Symposium on Arts Education (NSAE) recommandent que les programmes d'arts de qualité procurent des occasions d'aborder (1) les perspectives culturelles au sein du multiculturalisme et des cultures autochtones et (2) la diversité, qui inclut le statut socioéconomique, la capacité, le sexe, l'orientation sexuelle, la race et l'ethnicité. Ce faisant, les programmes d'éducation artistique de qualité assurent que les élèves sont en mesure de voir leurs propres expériences culturelles et de vie au sein du programme d'études (p. 3).

L'observation de la vie, passée et présente, à travers la lunette des beaux-arts, permet aux élèves et aux enseignants d'apprécier diverses histoires et cultures d'une multitude de façons. Les arts aident les gens à se définir en fonction de leur identité, de leur école, de leur communauté, de leur culture et de leur société mondiale.

Les programmes exceptionnels de beaux-arts aident l'élève à trouver une scène, une toile, un studio ou d'autres médias ou lieux, grâce auxquels il pourra concentrer ses expériences uniques et les mettre au premier plan de ses expériences pédagogiques. Par une telle démarche, l'élève peut exprimer qui il est et ce qu'il veut devenir dans des contextes artistiques variés. Cette sensibilisation plus poussée aux différences culturelles et sociales peut offrir de nombreuses possibilités d'instruction dans les classes d'arts de création, notamment l'exploration des traditions culturelles, de la diversité ethnique, du transculturalisme, des enjeux de justice sociale

©Alberta Education, Canada, 2009

et, plus important, des questions d'équité, de tolérance et de respect les uns envers les autres (National Symposium on Arts Education, 2004).

ÉVALUATION AUX FINS DE L'APPRENTISSAGE ET ÉVALUATION EN TANT QU'APPRENTISSAGE

Les programmes de beaux-arts constituent des milieux d'apprentissage uniques et requièrent de multiples moyens pour évaluer la compréhension. Par exemple, l'évaluation peut être axée sur le produit.

> L'art [] que créent les élèves représente une importante source de données permettant de déterminer ce que ces derniers ont appris. Ces travaux sont de puissantes sources de preuves concernant les résultats d'une éducation artistique efficace, lorsque la capacité de raisonnement qualitatif est un objectif pédagogique… Le travail est une expression, représentative de leur aptitude à penser de façon intelligente sur la perception et la création des [arts] (Eisner, 2002, p. 92).

Cependant, l'évaluation dans les divers beaux-arts a lieu majoritairement au cours du cheminement (voir Processus et post-processus, Première partie) vers un produit final, souvent appelée « évaluation **aux fins de** l'apprentissage » plutôt que « évaluation **de** l'apprentissage » (évaluative). En outre, alors que les élèves sont dans un état métacognitif ou de méta-traitement, ils sont fréquemment impliqués dans leur propre autoévaluation appelée « évaluation en tant qu'apprentissage » (*Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind...*, 2006).

L'évaluation conventionnelle des arts se déroule selon les volets d'évaluation suivants : « (1) connaissances ou contenu de l'art; (2) réactions à l'art et (3) questions liées au rendement » (Jensen, 2001, p. 109 et 110). Toutefois, on assiste encore à un débat important portant sur la valeur de l'évaluation et son besoin de justifier les résultats en beaux-arts. Au lieu de cela, la plupart des expériences « vécues » des arts de création se produisent sur le moment et sont fluides ou spontanées. « L'enseignement des arts semble extrêmement "flottant" » (Black et collab., 2003, p. 71). « La majorité de la meilleure production artistique est spontanée, interactive ou non requise » (Jensen, 2001, p. 112). Les enseignants doivent recueillir des preuves de cet apprentissage « nébuleux » sur des « instantanés » de rendement.

> L'évaluation du rendement est une mesure d'évaluation fondée sur des tâches signifiantes comme des activités, des exercices ou des problèmes exigeant que les élèves montrent ce qu'ils peuvent faire… Les tâches de rendement ont souvent plus d'une solution acceptable… Le processus implique l'usage d'habiletés de raisonnement de haut niveau (p. ex., analyse des causes et des effets, raisonnement déductif ou inductif, expérimentation et résolution de problèmes). Les tâches de rendement… sont fréquemment utilisées pour l'apprentissage, ainsi que l'évaluation (Alberta Assessment Consortium, 2000).

Dans toute évaluation du rendement, il est toujours important de considérer les éléments suivants : (1) l'exactitude de la rétroaction (constance), (2) la qualité de la rétroaction (constructive), (3) la vérification que l'élève participe à sa propre rétroaction (autoévaluation) et (4) la vérification que l'enseignant poursuit un perfectionnement professionnel afin d'améliorer

©Alberta Education, Canada, 2009

ses connaissances et ses compétences dans sa propre pratique d'évaluation (Black et collab., 2003).

> *Nos outils, si utiles qu'ils soient initialement, deviennent souvent nos maitres.*
>
> (Eisner, 2005, p. 51)

Lors de l'évaluation du rendement, il s'agit d'évaluer les diverses parties de l'ensemble de l'expérience. Cela peut être effectué, mais plusieurs chercheurs pensent que

> l'on peut mesurer les parties, mais [peut-on vraiment mesurer] l'ensemble? Il est possible de faire un instantané, mais qu'en est-il de la vue à long terme?... Les arts offrent aux apprenants la possibilité de développer des systèmes cérébraux spécialisés, dont aucun n'est facile à quantifier parce qu'ils constituent les processus qui permettent d'obtenir les résultats subséquents... Étant donné que ces processus ne sont pas les résultats, le fait de tester les processus plutôt que les résultats pourrait encourager les élèves à limiter leurs apports artistiques dans l'espoir d'obtenir de meilleures notes (Jensen, 2001, p. 110-113).

En conséquence, il devient particulièrement important que les enseignants fassent preuve de souplesse dans leur pratique d'évaluation et de sensibilité dans leur enseignement aux élèves, et comprennent ce qui encourage un processus et une production artistiques optimaux (évaluation formative) tout en étant capables d'évaluer la valeur de certaines preuves du cheminement d'apprentissage (évaluation formative et sommative). Certaines recherches (Jensen, 2001; Wiggins et McTighe, 1993; cités par Jensen, 2001; Wiggins et McTighe, 1998) suggèrent une solution à mi-chemin entre les méthodes d'évaluation conventionnelles et l'absence de toute responsabilisation qui donne une évaluation « réussite/échec » des cours d'arts. Ce système favorise une « rétroaction continue, et non pas des notes » (Jensen, 2001, p. 114) et exige certaines connaissances spécialisées sur la matière.

> *Avoir des preuves concernant la pratique pédagogique signifie [malheureusement] de disposer de preuves scientifiques.*
>
> (Eisner, 2005, p. 55)

EXPERTISE

« La variété, la richesse et la complexité des phénomènes pédagogiques se produisant dans les classes sont plus étendues que ce qui peut [souvent] être mesuré. Certains phénomènes peuvent seulement être interprétés. Ce sont à cette richesse et à cette complexité que se consacre l'expertise pédagogique » (Eisner, 2005, p. 51). L'expert du cours de beaux-arts est celui qui possède plus d'expertise et d'expérience que ceux qui l'entourent : c'est habituellement l'enseignant, quoiqu'il existe souvent différents degrés d'expertise parmi les élèves eux-mêmes. Ces experts apprennent à reconnaitre les attributs raffinés des programmes de beaux-arts. Ils développent un niveau élevé de conscience qui leur permet une démarche claire et focalisée dans leur poursuite intellectuelle, artistique ou artisanale. Le parfait expert est capable d'aller au-delà de ses solides connaissances sur l'art, afin de pouvoir communiquer aux élèves les choses qu'il

©Alberta Education, Canada, 2009

juge être vraies. Les experts sont à même de critiquer exactement ce qui se passe dans les zones grises du programme : les zones distinctes du rendement humain qui ne sont pas toujours détectables ni évaluables.

> *Une bonne critique pédagogique... devrait aider les lecteurs ou les auditeurs à voir plus qu'il ne leur serait possible les avantages de la critique... Si la critique est efficace, elle devrait illuminer les qualités de l'enseignement et de l'apprentissage qui, sinon, resteraient invisibles.*
>
> (Eisner, 2005, p. 46)

Il devient donc crucial que les experts fournissent de façon continue à leurs élèves une expertise privée et une critique publique des phénomènes artistiques qu'ils observent dans leurs classes. Au cours d'une conversation (qui est plus efficace si elle se tient en tête-à-tête), les élèves et l'enseignant sont capables de surpasser leur expérience artistique initiale et de passer harmonieusement aux diverses « prochaines étapes » du processus de création. Des conversations ou des commentaires brefs sont parfois tout ce que requiert ce type de mentorat. La description faite par Vygotsky (2004) de la « zone de développement proximal » explique la capacité de l'enseignant à échafauder des expériences pour les élèves, afin que ces derniers puissent surmonter l'écart entre leur présent niveau d'apprentissage et l'expertise de l'enseignant.

> Toutefois, le chemin idéal est parfois difficile à atteindre : ce ne sont pas tous les enseignants qui sont des experts, ni tous les artistes qui sont au sommet de leur art. La direction de l'école doit [donc] se demander quels sont les experts dans leur établissement et comment les utiliser le mieux possible dans la prestation de l'enseignement des arts et par les arts. Ils doivent évaluer s'il existe un potentiel d'expertise, étant donné les possibilités de perfectionnement professionnel et le temps requis pour s'exercer à maitriser de nouvelles compétences améliorées (Fineberg, 2004, p. 150 et 151).

De plus, les élèves peuvent, avec le temps et grâce à l'amélioration de leurs propres capacités, surpasser l'expertise de l'enseignant. Un enseignant ou un expert avisé accommode toute nouvelle expertise au sein du programme afin de permettre l'émergence d'une collaboration pédagogique entre, d'une part, les élèves ayant de l'expertise et de l'expérience et, d'autre part, les élèves qui en ont moins.

©Alberta Education, Canada, 2009

Les recommandations pour les apprentissages de base

Introduction au langage des apprentissages de base

« Les buts essentiels de toute éducation artistique est de favoriser le développement de la perception artistique, de l'expression créatrice, de la compréhension de l'histoire et de la culture, et de la valorisation esthétique (Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2003, p. 5). De nombreux programmes canadiens de beaux-arts prennent en compte ces buts et ont mis en place des objectifs de programmes d'études, qui sont formulés en tant que composantes des programmes d'études, objectifs des apprenants et, dans certains des nouveaux programmes, résultats. Les plus récents programmes (Québec, provinces de l'Atlantique, Manitoba et Colombie-Britannique) expriment les attentes pour l'apprenant sous forme de résultats d'apprentissage généraux et spécifiques (Bajard, 2005, p. 2).

Les résultats d'apprentissage constituent plus traditionnellement une partie importante de toute unité d'études. Ils énoncent clairement ce qu'un apprenant devrait être capable de faire, de comprendre ou d'apprécier dans le programme. Plus particulièrement, des résultats d'apprentissage efficaces devraient :

- identifier les exigences d'apprentissage importantes dans le contenu de l'apprentissage;
- être rédigés dans un langage clair;
- se rapporter à différentes sortes de connaissances;
- être réalisables et évaluables.

Les apprentissages de base recommandés dans la présente étude comprennent d'autres compétences plus distinctes, semblables au travail en beaux-arts effectué en Nouvelle-Zélande où les attentes pour l'apprenant dans les arts sont qualifiées de « compétences clés ». Ces dernières sont définies ainsi : « Plus que des attitudes et des habiletés distinctes, elles intègrent tous les aspects, les connaissances, les habiletés, les attitudes et les valeurs de l'apprentissage, et elles offrent une solution de rechange pour envisager le programme d'études et orienter la pratique de l'enseignant de façon plus claire » (O'Connor et Dunmill, 2005). Dans ce cas, il y a des ressemblances entre les recommandations suivantes pour les apprentissages de base et la description ci-dessus des « compétences clés ».

Toutefois, Eisner (2002) nous met en garde. « Attention, les résultats sont ce qui se produit réellement à la suite de l'intervention, et non pas nécessairement ce qui était prévu se produire. Si l'évaluation se concentre seulement sur ce qui était prévu, elle omettra probablement les résultats qui sont inattendus » (Eisner, 2002, p. 70). Par conséquent, bien que les apprentissages de base directeurs sont utiles pour définir et procurer une structure au programme, les enseignants des beaux-arts devraient toujours être ouverts aux multiples possibilités présentes dans le programme d'études vivant et créatif de beaux-arts.

Considérations liées aux apprentissages de base en beaux-arts

Lorsqu'on examine les composantes, les objectifs, les résultats et les compétences d'autres programmes de beaux-arts et les recherches dans ce domaine, il est évident que chaque discipline possède un langage très distinct et unique. La majorité des programmes d'études en beaux-arts, à

©Alberta Education, Canada, 2009

l'exception de certaines initiatives récentes pour incorporer certains descripteurs linguistiques communs dans toutes les disciplines (p. ex., au Manitoba), ont des descripteurs indépendants spécifiques à la matière qui comprennent une terminologie qui est unique à cette discipline. Le défi lié à la création d'apprentissages de base qui peuvent être inclus dans toutes les disciplines des beaux-arts est de trouver un langage capable d'englober et de décrire efficacement toutes les compétences nécessaires pour chaque discipline dans tous les programmes d'études des beaux-arts, tout en prenant en considération les résultats des nouvelles recherches (Burnaford, 2007).

Il faut donc forcément se tourner vers un langage de « compréhension » (Eisner, 2002; Robinson, 2007; Wiggins et McTighe, « facettes de compréhension », 1998) pour aider à incorporer les divers attributs de chaque programme et la nouvelle théorie des beaux-arts dans un cadre commun. En créant ce modèle d'apprentissage de base, il devient possible de classifier le langage des beaux-arts unique à chaque discipline dans un cadre de compréhension conceptuelle commun à tous les arts. Autrement dit, les résultats sont assez généraux pour inclure des descripteurs plus particuliers qui, dans la conception future des programmes d'études, pourraient devenir le langage fondamental des résultats spécifiques, unique à chaque discipline.

Ce cadre de résultats introduit sept énoncés des apprentissages de base en vue de clarifier les différentes attentes des programmes de beaux-arts. Ces sept résultats sont l'aboutissement d'un exercice rigoureux de comparaison et de mise en contraste parmi les individus qui œuvrent dans le domaine de la recherche fondamentale et ceux qui élaborent des programmes d'études dans ce domaine. Lorsque des efforts ont été déployés afin de réduire le nombre de résultats, des détails propres à certains programmes d'études sont passés inaperçus ou n'ont pas été intégrés adéquatement à un autre résultat. À ce stade de la recherche, ces descripteurs de résultats (compétences, connaissances, habiletés, attitudes et valeurs) servent simplement à rappeler aux lecteurs certains des descripteurs spécifiques à la discipline figurant dans d'autres programmes d'études et recherches. Ces termes ou expressions sont écrits tels qu'ils figurent dans d'autres documents. De plus, ces listes de descripteurs sont assez complètes mais pourraient s'allonger pour inclure d'autres terminologies. Il ne faut pas oublier que ces « descripteurs » de résultats ne sont pas prévus d'être des « résultats spécifiques » que l'on trouve habituellement au sein des programmes d'études formalisés. Cependant, ces descripteurs pourraient former la base de recherches futures en vue de créer des résultats spécifiques aux disciplines.

> *[L'art] exige des habiletés d'observation supérieures, la capacité de traiter l'information, puis de l'appliquer de façons uniques et, peut-être encore plus important, quelque chose d'essentiel à transmettre. Plus l'éducation intellectuelle et la compréhension de l'artiste sont approfondies, plus grandes sont les chances qu'il trouve des thèmes et des idées universels communs au grand art.*
>
> (Prince, 2002, p. 3)

©Alberta Education, Canada, 2009

Apprentissages de base en beaux-arts, M à 12

Le but de ce cadre est de communiquer les concepts clés des beaux-arts, ainsi que les attentes pour l'apprenant, d'une manière souple et efficace. Ce faisant, il est impératif de considérer certains points importants :

1. Aucune catégorie d'apprentissages de base n'exclut une autre catégorie d'apprentissages de base.

2. Ces résultats ne sont pas présentés par ordre d'importance. Autrement dit, l'ordre des résultats ne tend pas à indiquer une progression linéaire dans le processus de compréhension ni une taxonomie de la compréhension.

3. Il est prévu que tous les apprentissages de base sont réciproques et/ou peuvent avoir lieu tous en même temps.

4. Les descripteurs des résultats peuvent être pertinents pour plus d'un résultat d'une autre catégorie que celle où ils sont classifiés initialement dans ce cadre.

ÉNONCÉS DES APPRENTISSAGES DE BASE



1. L'élève *percevra* sa discipline des beaux-arts et d'autres perspectives artistiques avec une pensée créatrice et une sensibilisation esthétique.
2. L'élève *acquerra* un langage critique, créatif, expressif et/ou transactionnel pour mieux comprendre les connaissances et les compétences de sa discipline des beaux-arts.
3. L'élève *communiquera* ses perceptions et ses connaissances en matière de création pour étudier sa discipline des beaux-arts et en apprendre davantage à son sujet, et ce, en collaboration avec les autres.
4. L'élève *appliquera* ses apprentissages en participant aux activités centrées sur le processus et le produit dans sa discipline des beaux-arts.
5. L'élève *se comprendra* mieux en apprenant à réfléchir sur ses idées et ses expériences au sein de sa discipline des beaux-arts.
6. L'élève *contextualisera* ses apprentissages dans sa discipline des beaux-arts en prenant en compte les aspects du temps, du lieu et de la culture.
7. L'élève *intègrera et renforcera* ses apprentissages et ses expériences dans sa discipline des beaux-arts avec d'autres matières, technologies et activités de la vie quotidienne (emploi ou autres).



©Alberta Education, Canada, 2009

Apprentissages de base	Descripteurs de résultats (formulés tels qu'ils figurent dans les contextes des programmes d'études ou des recherches passés et actuels)
1. Perception	• Imagination • Créativité • Perceptions fines/distinctes • Sensibilisation esthétique • Développement de la vue au service des sentiments • Apprécie la situation, l'affect et le point de vue d'un autre • Apprécie sa propre pensée créatrice dans le contexte des autres • Empathie • Nature réactive • Pensée
2. Langage	• Langage critique • Langage créatif • Langage expressif • Langage transactionnel • Technique – Éléments de structure – Éléments de style • Verbal/non verbal • Particulier à la discipline ou inclusif • Compréhension conceptuelle • Théorie • Multiples moyens de savoir • Centré sur la matière • Donner un sens
3. Communication	• Expression cognitive • Expression affective • Formes d'expression spécifiques à la discipline • Expliquer • Analyser • Interpréter • Construit une compréhension interpersonnelle et intrapersonnelle • Apte à réagir • Prendre en compte tous les cinq sens • Critique esthétique • Valorisation créative • Lire, écrire, parler, écouter, visionner et représenter • Être motivé à apprendre • Discuter des relations conceptuelles • Jouer pour apprendre • Entrer en relation avec les autres • Contribuer

©Alberta Education, Canada, 2009

Apprentissages de base	Descripteurs de résultats (formulés tels qu'ils figurent dans les contextes des programmes d'études ou des recherches passés et actuels)
4. Application	• Centré sur le processus • Centré sur le produit • Création • Expérimentation • Exploration • Composition • Présentation • Participation • Représentation de tous les aspects de la compréhension (compétences et expériences) • Action réciproque des compétences et de la pensée créatrice • Établir des liens • Improvisation • Direction
5. Connaissance de soi	• Accepte les critiques constructives • Fait son autoévaluation • Réflexion • Monitorage de soi • Stratégies autoréférentielles • Décentre pour se comprendre • Motivation intrinsèque • Participation authentique • Cadre de référence • Expérientiel • Flux de l'expérience • Pertinent pour l'apprenant • Possibilité de choix • Significatif • Métacognition • Méta-traitement (métacognitif, méta-affectif, métaconatif, métaspirituel, méta-kinesthésique) • Autogestion
6. Contexte	• Historique • Culturel • Situationnel • Personnel • Temps • Lieu • Communauté • Sensibilisation aux médias
7. Intégration et renforcement	• Établir des liens • Comprendre les relations conceptuelles au sein et au-delà de la discipline des beaux-arts • Intégrer dans d'autres disciplines • Utiliser les technologies de l'information et des communications pour appuyer et renforcer le programme – Communication, enquête, prise de décisions et résolution de problèmes – Opérations, connaissances et concepts fondamentaux – Processus pour la productivité • Renforcer avec des milieux d'emploi, présents ou futurs • Renforcer avec des expériences pratiques

©Alberta Education, Canada, 2009

Les indicateurs de réussite

Sur la base de l'orientation de la recherche sur les tendances et les pratiques exemplaires dans l'éducation en beaux-arts, M à 12, les éléments suivants indiqueraient la réussite dans les divers programmes de beaux-arts : (1) indicateurs de réussite provinciaux (scolaire, postsecondaire/professionnel et personnel) et (2) indicateurs de réussite des programmes au moyen des apprentissages de base.

> *Le talent artistique consiste à avoir une idée qui vaut la peine d'être exprimée, l'imagination nécessaire pour concevoir la façon de la réaliser, les habiletés techniques pour travailler efficacement avec certains matériaux et la sensibilité requise pour apporter les ajustements subtils donnant aux formes les qualités émouvantes qui sont le propre des meilleures œuvres.*
>
> (Eisner, 2002, p. 81)

Indicateurs de réussite provinciaux

SCOLAIRES

1. Il y a plus d'élèves qui font une demande d'admission dans les programmes de beaux-arts.

2. L'Alberta attire des élèves de l'extérieur de la province dans ses programmes de beaux-arts (à la fois au sein et hors des programmes d'études).

3. Il y a une augmentation des capacités des élèves à atteindre les résultats dans chaque programme d'études, telle que mesurée par les notes finales.

4. Il y a un nombre accru d'élèves talentueux et compétents qui réussissent les programmes de beaux-arts.

5. Moins d'élèves opteront pour le décrochage scolaire, et il y aura des raisons associées aux programmes de beaux-arts justifiant un accroissement du taux d'achèvement.

6. Il y a des preuves d'une intégration multiculturelle et historique dans les arts (processus/produits).

7. Les programmes de beaux-arts sont florissants, durables et capables de combler les besoins d'une population scolaire croissante (p. ex., personnel, ressources et technologies).

8. Les intervenants pédagogiques (p. ex., enseignants et administrateurs) sont sensibles et capables de combler les besoins de diverses cultures au sein des disciplines des beaux-arts au moyen de pratiques exemplaires.

POSTSECONDAIRES ET PROFESSIONNELS

9. Les élèves sont en mesure de communiquer, dans un langage théorique et pratique propre aux beaux-arts, avec d'autres artistes, élèves ou professionnels animés des mêmes idées.
10. Les élèves sont employables et réussissent bien sur le marché dans des domaines reliés.

©Alberta Education, Canada, 2009

11. Les élèves sont capables d'intégrer et de renforcer leurs connaissances et leurs compétences (matière/technologie) dans leur domaine respectif d'études ou de travail.

12. Les élèves sont qualifiés et admissibles à s'inscrire à des programmes postsecondaires de beaux-arts.

13. Il y a un lien et une transition réussis vers les possibilités au niveau postsecondaire dans les champs d'études reliés.

14. Il y a pour les élèves inscrits dans des programmes de beaux-arts des subventions et des récompenses importantes qui reconnaissent les besoins et les aspirations de cette population d'élèves.

15. Il y a des recherches significatives qui élaborent des théories et une pratique liées aux beaux-arts, ainsi qu'à son importance et à sa relation avec les autres champs d'études.

16. On note de nouvelles relations entre les écoles et les établissements d'enseignement, et les secteurs de haute technologie.

17. De nouveaux partenariats sont établis entre les écoles et les secteurs du spectacle et des beaux-arts.

18. Les sondages sur l'employabilité indiquent des niveaux de compétences d'employé modèle pour les nouveaux diplômés et révèlent des corrélations entre cet accroissement du rendement et les matières de beaux-arts ou celles qui intègrent les beaux-arts.

PERSONNELS

19. Les élèves sont en mesure de communiquer, dans un langage théorique et pratique propre aux beaux-arts, avec d'autres personnes ou artistes animés des mêmes idées.

20. Les élèves peuvent reconnaitre un sentiment d'autosatisfaction lié à l'achèvement de leurs programmes de beaux-arts et à leurs expériences de beaux-arts en cours.

21. Les élèves sont capables de démontrer une application pratique des connaissances et des compétences en beaux-arts dans leur vie personnelle.

22. À la suite de leur exposition à une formation pédagogique liée aux arts, les élèves poursuivent toute leur vie un cheminement d'apprentissage en arts en continuant d'apprécier et d'appuyer les activités liées aux beaux-arts et/ou en y participant.

23. En raison de leurs expériences positives, les élèves encouragent leurs amis et les membres de leur famille à s'inscrire dans des programmes de beaux-arts.

©Alberta Education, Canada, 2009

24. De plus nombreux auditoires de divers groupes d'âge assistent aux activités des programmes de beaux-arts et les appuient.

> *Quoique que ce soit difficile à définir, nous savons que les arts nous ouvrent les yeux, les oreilles, le corps et l'esprit à des compréhensions qui ne sont communiquées que par le mouvement, le son et l'image. Les élèves qui pratiquent l'expression artistique communiquent à un tout autre niveau et pensent de façons différentes qu'ils ne le font dans les autres disciplines. Même s'ils ne créent plus jamais d'œuvres d'art, ils ne peuvent « désapprendre » ces façons différentes de penser.*
>
> (Harris, 2003, p. 13)

©Alberta Education, Canada, 2009

Indicateurs de réussite du programme par le biais des apprentissages de base

Perception
• L'élève est capable de penser de façon imaginative et créative. • L'élève a des perceptions artistiques fines et raffinées. • L'élève peut démontrer des préférences esthétiques. • L'élève est capable de considérer d'autres perspectives artistiques.
Langage
• L'élève sait quoi chercher dans son art et, ensuite, élargir le langage qu'il utilise pour communiquer sa nouvelle compréhension. • L'élève développe divers types de langages (p. ex., critique, créatif, expressif, transactionnel, technique et théorique), pour mieux comprendre sa discipline. • L'élève acquiert le langage verbal et non verbal relié à sa discipline.
Communication
• L'élève est capable de transposer ses expériences artistiques en présentations orales et/ou en texte. • L'élève peut communiquer efficacement, verbalement et/ou non verbalement, et peut, seul et en collaboration, approfondir encore plus la compréhension de son art.
Application
• L'élève est capable de représenter des relations parmi les différentes parties de son éducation afin de constituer une expérience globale (processus ou produit) (Eisner, 2002). • L'élève est capable de démontrer des intentions souples et peut changer de direction, ainsi que résoudre des problèmes à mesure que se manifestent des défis dans les résultats artistiques (Eisner, 2002). • L'élève est capable d'apprécier et de créer des idées de manière artistique.
Connaissance de soi
• L'élève est, de façon intrinsèque, satisfait de ses expériences artistiques. • L'élève peut explorer ses expériences intrapersonnelles : pensées, sentiments, inspirations, réactions corporelles et motivations. • L'élève peut réfléchir à ses forces au moyen de multiples modes d'apprentissage.
Contexte
• L'élève peut démontrer sa compréhension par le biais d'une variété de cadres de référence et changer de cadre selon différentes expériences artistiques. • L'élève peut développer une compréhension critique des médias de masse. • L'élève apprécie les arts dans le contexte de sa propre collectivité, ainsi qu'à l'échelle mondiale, peut transcender les frontières sociales et culturelles, et est capable d'honorer la diversité… (Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2003, p. 6 à 8).
Intégration et renforcement
• L'élève peut établir des liens au sein et au-delà de sa discipline des beaux-arts dans d'autres disciplines et possibilités de la vie quotidienne (travail et loisirs). • L'élève a la capacité d'utiliser la technologie pour développer, renforcer et représenter son apprentissage en beaux-arts.

©Alberta Education, Canada, 2009

Les interprétations et les implications

La province de l'Alberta est aux prises avec les mêmes tendances et enjeux pédagogiques liés aux beaux-arts auxquels font face les autres systèmes d'éducation. Les problèmes actuels relativement aux contraintes budgétaires, ainsi qu'aux calendriers scolaires, représentent des obstacles de taille pour nombre de systèmes d'éducation. Or, la mise en œuvre de nouveaux programmes d'études en beaux-arts, tout comme la mise en œuvre de tout nouveau programme d'études, peut contribuer à actualiser les programmes d'arts. De plus, l'offre de perfectionnement professionnel afin de mieux comprendre le nouveau langage des programmes d'études et des documents d'appui (p. ex., la théorie et la pratique), ainsi que l'acquisition de nouveaux matériel et ressources pour les beaux-arts, peuvent aider à rehausser le profil de ce champ d'études. La mise à jour des programmes d'études en beaux-arts place aussi l'Alberta sur un pied d'égalité avec les autres entités pédagogiques progressistes en beaux-arts qui se préoccupent des pratiques pédagogiques exemplaires dans les arts. En général, les nouvelles initiatives de mise en œuvre mènent souvent à l'élaboration de nouveaux systèmes et approches pédagogiques.

Cependant, il semble que « la seule leçon apprise en examinant l'historique de l'appui à l'éducation artistique est que le combat pour la défense de cette cause ne cesse jamais. Il existera toujours une ligne de tension entre les arts et les autres parties des programmes d'études » (Fineberg, 2004, p. 35), particulièrement lorsqu'il est question de budgets. Il est probable que des changements permanents aux systèmes des conseils scolaires provinciaux seront nécessaires pour aider à appuyer toute nouvelle initiative relative aux beaux-arts. « Les bons programmes d'arts, s'ils doivent combler les besoins d'une école et devenir des appuis viables pour la réforme scolaire, requièrent un leadership visionnaire et stimulant, suffisamment de temps pour la planification et la mise en œuvre de bonnes idées, ainsi qu'une expertise artistique et pédagogique » (Fineberg, 2004, p. 140). Enfin, il est également important de passer en revue périodiquement l'état des arts à l'aide de critères rigoureux pour déterminer le statut et les conditions des arts (Ruppert et Nelson, 2006).

Les pratiques efficaces relevées dans la documentation portant sur les beaux-arts semblent présenter une dichotomie continue entre le besoin d'une structure et le besoin de souplesse. Le programme d'études dans certaines autres matières obligatoires semble mener à une recherche exprimant l'importance des résultats généraux et spécifiques, qui sont clairs et atteignables, avec des cibles d'évaluation normalisées (Burnaford, 2007). La documentation portant sur les beaux-arts indique que ce genre de structure de programme d'études est possible, et même précieux, mais cela n'élimine pas le besoin d'une certaine élasticité pour les programmes d'études. De plus, elle précise de façon claire que les beaux-arts doivent être traités différemment des autres matières. Le défi posé aux concepteurs des programmes d'études, de l'enseignement et de l'évaluation est d'élaborer un cadre de programme d'études clairement établi et prenant en compte toutes les disciplines des beaux-arts. Bien que ce cadre nécessitera des résultats et des cibles d'évaluation particuliers aux disciplines, il devra procurer aux professionnels de l'enseignement des possibilités de pratiques fondamentales ou créatives au sein de ces principes directeurs uniques à chaque discipline.

©Alberta Education, Canada, 2009

Les multiples indicateurs de réussite, par le biais de programmes de beaux-arts réussis, présentent des possibilités intéressantes pour les élèves obtenant un diplôme en beaux-arts et qui s'apprêtent à occuper divers rôles dans la société. Les avantages des bons programmes d'arts dotés d'objectifs et de normes efficaces en matière de beaux-arts semblent évidents dans la documentation, parce que les arts offrent aux écoles les puissants avantages suivants :

1. ils peuvent susciter l'intérêt des parents envers l'école et leur faire jouer un rôle actif en tant que partenaires de leurs enfants, ainsi que des enseignants de ces derniers;

2. ils peuvent rattacher les enfants à leur propre culture et aux cultures des autres;

3. ils aident les élèves à développer leur pensée créatrice, leur adaptabilité et d'autres façons de penser et de travailler qui sont des corrélats de la réussite future à l'école et dans la vie;

4. selon des preuves de plus en plus évidentes, les arts sont liés à la réussite scolaire des élèves, ainsi qu'à leurs réalisations particulières dans d'autres disciplines (Sikes, 2007, p. 14).

On constate la présence de milieux de beaux-arts efficaces là où les enseignants considèrent les objectifs d'apprentissage et les seuils-repères de réussite uniques dans chaque discipline des beaux-arts. Ils font cela tout en élaborant des programmes pour des apprenants et des situations d'apprentissage uniques (voir Deuxième partie), en utilisant la technologie et dans le contexte des autres matières et des expériences pratiques.

Pour conclure, le thème déterminant de la plupart de la documentation analysée est que la plus grande partie de la responsabilité reliée à la pratique et à l'évaluation de ces matières complexes et créatives revient au professionnel enseignant ces matières. La situation idéale pour les programmes de beaux-arts semble être la présence d'artistes-enseignants (experts) en classe, quoiqu'on indique également l'existence de certains moyens pour l'école de développer, en collaboration, une expertise au sein de l'école et de la communauté. Par exemple, il est profitable d'ouvrir nos programmes de beaux-arts encore plus que ce n'est le cas actuellement et de favoriser l'appui des parents, artistique ou autres, des autres intervenants en beaux-arts de la communauté et des artistes en résidence. Toutefois, il est impératif de ne pas sous-estimer le besoin de recourir à des enseignants qui peuvent réaliser les objectifs et les normes désirés du programme d'études, grâce à des pratiques efficaces menant à des indicateurs de réussite optimaux. Finalement, il parait essentiel pour l'émergence de nouvelles théories et pratiques pédagogiques relatives aux beaux-arts de recruter des artistes dans le domaine pédagogique ou d'appuyer les enseignants à poursuivre leur éducation artistique par le biais de possibilités de formation postsecondaire ou de perfectionnement professionnel.

©Alberta Education, Canada, 2009

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Deuxième partie – Conclusions théoriques

Travailler dans le domaine des arts n'est pas seulement un moyen de créer des performances et des œuvres; c'est aussi un moyen de créer notre vie en élargissant notre conscience, en façonnant nos états d'esprit, en satisfaisant notre quête de sens, en entrant en contact avec les autres et en partageant une culture.

(Eisner, 2002, p. 3)

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Résumé

La Deuxième partie constitue un rapport sommaire théorique, qui comprend des recommandations pour les futurs programmes de beaux-arts de l'Alberta, sur la base d'une analyse documentaire des recherches pédagogiques actuelles. Cette recherche effectuée dans le contexte du 21e siècle inclut des références à des programmes ou à des initiatives multimédias et porte sur les quatre disciplines de l'éducation en beaux-arts, M à 12 : la musique, les arts visuels, l'art dramatique et la danse. Les questions des recherches demandent un examen du rôle des beaux-arts en rapport avec divers concepts pédagogiques, psychologiques et sociaux : (1) le développement du jeune enfant, (2) le développement personnel et social, (3) la pensée critique, (4) la pensée créatrice, (5) les élèves à risque et l'achèvement des études secondaires, (6) les intelligences multiples et (7) la recherche sur le cerveau. Les conclusions émergent dans trois catégories de renseignements : (1) le contexte conceptuel (explications des concepts théoriques), (2) les liens avec les arts (relations conceptuelles avec les beaux-arts) et (3) les implications pédagogiques.

Certaines recherches courantes sur les beaux-arts mettent en garde les éducateurs au sujet des preuves absolues de la « transférabilité » des arts dans les résultats pédagogiques et proposent certaines limites. La question à savoir si les arts sont précieux pour leurs capacités d'être transférés ou utilisés dans d'autres domaines pédagogiques, par opposition à posséder leur propre valeur quant aux usages d'apprentissage qu'ils favorisent, requiert une réflexion additionnelle. La distinction entre corrélations générales et relations de cause à effet dans les recherches sur les beaux-arts, telle qu'elle se rapporte aux sept catégories de l'étude, est présentée de façon explicite.

Les implications de ces liens pédagogiques des beaux-arts sont examinées en conjonction avec la Première partie, qui traite des éléments suivants : (1) les tendances en enseignement, (2) les pratiques exemplaires, (3) les recommandations pour les apprentissages de base et (4) les indicateurs de réussite provinciaux, ainsi que les indicateurs de réussite par le biais des apprentissages de base recommandés.

Introduction

Problème et méthodologie de recherche

Le présent sommaire de recherche a été commandé afin d'étudier les théories actuelles sur l'apprentissage en relation avec l'éducation artistique. La question de recherche prédominante semble être « De quelle façon les beaux-arts peuvent-ils favoriser l'expérience éducative de l'élève au cours de sa scolarisation, de la maternelle à la 12e année? » Dans cette analyse documentaire, les recherches pertinentes et actuelles, comme elles portent sur les questions directrices, sont examinées d'un œil critique afin d'étudier les découvertes récentes sur la valeur des beaux-arts pour les élèves sur les plans psychologique, social, scolaire, cognitif et créatif selon divers dispositions et intelligences, et conformément à la recherche sur le cerveau. Une synthèse de ces découvertes est proposée dans trois catégories, tout en tenant compte de certaines controverses reliées au milieu scolaire et à ces sujets de recherche : le contexte conceptuel, les liens avec les arts et les implications pédagogiques. Enfin, les interprétations et les

©Alberta Education, Canada, 2009

recommandations pédagogiques, ainsi que certains thèmes interprétatifs très importants présentés dans le sommaire, sont incorporés dans l'analyse documentaire.

La méthodologie de recherche utilisée pour ce projet est l'analyse documentaire conventionnelle, contrairement au projet conjoint (voir Première partie) pour lequel la méthodologie de comparaison constante (Corbin et Strauss, 1990; Glaser et Strauss, 1967) a été employée. Par ailleurs, un format d'étude d'analyse documentaire visant à déceler les ressemblances et les différences parmi les thèmes de recherche émergents a été utilisé en vue de faire des recommandations pour les apprentissages de base en beaux-arts. Dans cette analyse documentaire, de courts et longs extraits de références directes sont inclus pour sauvegarder l'authenticité des recherches auxiliaires. En effet, il y aurait un risque de perdre une partie de la crédibilité des conclusions si on en faisait une synthèse. En général, une telle analyse documentaire sert à compiler des renseignements fondamentaux courants et pertinents sur les avantages des beaux-arts dans une banque de renseignements de référence, tout en essayant d'en faire la synthèse et de démontrer les liens qui existent entre les concepts, les arts et les implications pédagogiques de ces théories.

Questions directrices

1. Quel est l'effet de l'éducation artistique sur le développement de l'élève du préscolaire?

2. Quel est le rôle de l'éducation artistique sur le développement personnel et social?

3. Comment la pensée critique se développe-t-elle par les arts?

4. Comment la pensée créatrice se développe-t-elle par les arts?

5. De quelle façon les arts peuvent-ils combler les besoins des élèves à risque et augmenter le taux d'achèvement des études secondaires?

6. Quelle est l'application de la théorie des intelligences multiples dans l'éducation artistique?

7. Quelle est l'application de la recherche sur le cerveau en rapport avec l'éducation artistique?

Terminologie des concepts clés de recherche

1. **Définitions de l'éducation artistique :** l'éducation artistique désigne habituellement l'apprentissage des arts, par les arts et au sujet des arts : notamment, la danse, l'art dramatique, la musique et les arts visuels. Cependant, il semble exister des références multiples. Ainsi, « l'apprentissage des arts » prend en compte des références croisées des domaines sociaux et cognitifs de l'expérience artistique. Le terme « les arts dans l'éducation » dénote « la centralité de l'art à la fois comme précipitateur et dépositaire de l'apprentissage, de l'enseignement et de la scolarisation. Enfin, l'expression « les arts et l'éducation » représente la relation réciproque entre les deux domaines d'enquête (Gadsden, 2008, p. 30).

2. **Multimédia :** en plus des quatre disciplines artistiques (arts visuels, musique, danse et art dramatique), le « multimédia constitue une intégration "singulière" des objets médiatiques,

©Alberta Education, Canada, 2009

comme le texte, les graphiques, la vidéo, l'animation et le son pour représenter et véhiculer l'information » (Simkins et collab., 2002, p. 11).

3. **Corrélation entre l'éducation artistique et la psychologie et la sociologie :** le développement à la petite enfance et le développement personnel et social sont habituellement étudiés dans les écoles de psychologie, de psychanalyse et de sociologie avec des interprétations et des lexiques uniques à chacun de ces champs d'études. Toutefois, il est maintenant précieux de mettre en corrélation les expériences pédagogiques au sein des stades ou des processus fondamentaux du développement afin de réfléchir aux moyens de favoriser et d'enrichir les expériences des enfants et des adolescents. Il devient alors possible de réfléchir à la manière d'optimiser les « moments d'apprentissage » en beaux-arts au sein de chaque champ d'études.

4. **Enquête artistique :** les trois types dominants d'enquêtes artistiques sont les suivants : (1) l'enquête esthétique (questionne la valeur, la définition, la signification et la nature de l'art), (2) l'enquête critique (explore et investigue une œuvre ou un ensemble particulier de travaux d'artiste) et (3) l'enquête créative (explore l'expression créative) (Lampert, septembre 2006). Dans cette analyse documentaire, chaque mode d'enquête est pris en compte en fonction de la pensée critique (convergente/déductive) ou de la pensée créatrice (divergente/inductive).

5. **Élèves à risque et achèvement des études secondaires :** « Les enfants qui risquent de faire face à un échec scolaire incluent les enfants qui ont certains facteurs prédisposants pouvant les mener à être des élèves peu productifs. Parmi les facteurs qui rendent les enfants "à risque" se trouvent les problèmes prénataux, la consommation de tabac ou d'alcool par la mère durant la grossesse, les problèmes à la naissance, les toxines dans l'environnement, les maladies infantiles, des conditions socioéconomiques difficiles… Être à risque de faire face à un échec scolaire ne devrait pas être considéré comme un état "tout ou rien". On note une importante variation chez les enfants qui souffrent de conditions à risque » (Thompson, 1995, p. 391 à 398).

6. **Langage des intelligences multiples :** « Howard Gardner… a publié un livre important qui suggère que l'intelligence n'est pas un concept unitaire, que les êtres humains possèdent au moins sept intelligences (récemment, ce groupe a été élargi pour inclure une huitième intelligence) et qu'un individu est prédisposé à développer chacune de ces intelligences à différents niveaux de compétence » (Sousa, 2003, p. 34). Les chercheurs actuels ont également énoncé diverses dispositions sociales, affectives et pour la pensée, qui accommodent l'apprentissage. Facione et collab. (cités par Gadsden, 2008, p. 34) « font mention de telles dispositions comme étant représentées dans un noyau d'attitudes envers les écoles, les vertus intellectuelles et les habitudes de l'esprit. » Les dispositions sont les tendances à utiliser des compétences existantes (Lampert, septembre 2006).

7. **Recherche sur le cerveau :** la biologie du cerveau est une autre manière d'examiner la valeur des arts. « Une stimulation environnementale accrue peut affecter le cerveau de plusieurs façons… (1) allostase métabolique, (2) structures anatomiques mieux définies, (3) connectivité accrue, (4) réactivité et efficacité de l'apprentissage, (5) neurogenèse et facteurs de croissance accrus, (6) rétablissement du trauma et des troubles systémiques » (Jensen, 2006, p. 57). En examinant ces diverses réactions biologiques à des milieux d'apprentissage

©Alberta Education, Canada, 2009

enrichis comme ceux des arts, il devient possible de réfléchir aux meilleurs moyens de promouvoir les arts dans des milieux d'apprentissage optimaux compatibles avec le cerveau.

> *Les activités représentées par les arts (danse, musique, art dramatique et arts visuels) sont primordiales pour l'expérience humaine et indispensables pour la survie. Si elles ne l'étaient pas, pourquoi auraient-elles fait partie de chaque civilisation, depuis les habitants des cavernes de Cro-Magnon jusqu'aux citadins du 21e siècle?*
>
> (Sousa, 2006, p. 213)

Portée et limites

> *Les arts, qui ne sont ni la panacée pour alléger tout ce qui nous trouble dans le domaine de l'éducation ni la voie de toutes les possibilités, nous offrent une nouvelle perspective sur les questions qui perdurent, des moyens provocateurs de reconsidérer la pensée créatrice, la possibilité d'imaginer la participation autrement et un sens renouvelé du potentiel qui peut nous mener à la formation de nouvelles épistémologies.*
>
> (Gadsden, 2008, p. 54 et 55)

Les recherches actuelles sur les beaux-arts dans l'éducation soutiennent un regard nouveau sur la valeur des beaux-arts (musique, art, danse, art dramatique et multimédia) dans notre système d'éducation toujours croissant et très varié du 21e siècle. Cependant, les nouvelles découvertes indiquent qu'il y a plus de complexités et de complications dans le rôle des beaux-arts en éducation qu'on ne le croyait auparavant.

> En outre, ce qui passe pour de l'art ainsi que les arts eux-mêmes représentent également une question de plus en plus complexe… Les arts dans l'éducation ont revêtu une gamme de significations, et ce ne sont pas tous les gens associés à l'étude des arts qui s'entendent sur la question de savoir ce qui constitue de l'art… Certains arts sont jugés uniques pour la grâce de l'art, alors que d'autres formes d'art sont qualifiées d'utilitaires… Quelles sont les caractéristiques du connaisseur des arts, d'un apprenant en arts ou d'une classe qui favorise la participation active des élèves par les arts? Quel sens social du monde l'apprenant, l'enseignant et le chercheur apportent-ils à l'étude et à l'enseignement des arts? (Gadsden, 2008, p. 35, 42-43).

Nonobstant certaines des ambigüités dans les recherches portant sur les définitions de l'éducation artistique, il continue de se manifester une reconnaissance inébranlable de l'importance des beaux-arts pour leur propre mérite, ainsi que dans le contexte des nouveaux champs d'études.

> Les arts comptent pour les enfants. En tant que parents ou enseignants, nous le savons très bien. De plus, nous en sommes très conscients en raison des souvenirs que nous conservons de notre enfance. Or, nous avons maintenant des textes écrits par des autorités très bien renseignées, des rapports préparés par des comités gouvernementaux, des programmes d'études provenant des ministères de l'Éducation et des recherches dirigées par des experts universitaires, qui documentent et exposent clairement le rôle et le

©Alberta Education, Canada, 2009

> pouvoir des arts dans la vie de nos enfants. Ce que nous savions déjà au fond de nous-mêmes était en fait une perception exacte (Booth, 2004, p. 9).

Les diverses disciplines de création démontrent qu'elles peuvent aider à développer ou à renforcer différentes dispositions des apprenants. Des suggestions crédibles sont faites à l'effet que les beaux-arts favorisent d'autres aspects de la pensée, de l'apprentissage et de la croissance et, en conséquence, sont développés grâce à ceux-ci. « Lorsque l'art est intégré au programme d'études, les résultats reliés aux compétences augmentent dans les autres matières » (Funk, 1992; Gardiner, 1996; Jing, Yuan et Liu, 1999; cités par Jensen, 2001, p. 9).

Cependant, il est important d'examiner ces recherches avec soin puisqu'il y a très peu d'études qui démontrent ce que nous considérons être des « déterminants absolus » entre les arts et les autres recherches (Catterall, 2002; Winner, 2006; Gadsden, 2008; Kamhi, 2007).

> L'apprentissage et le rôle que joue le transfert (quelle qu'en soit la définition) sont beaucoup plus complexes que ne le permettent des conceptions simples; pour caractériser l'apprentissage, nous notons l'usage d'une gamme de différents mots comme « parallèle », « emmêlé », « entrelacé » et « contextuel », qui suggèrent unanimement que tous les transferts ne sont pas pareils et qu'ils ne sont pas directs (Catterall, 2002, p. 154).

Il est important de considérer les « corrélations » positives que nous établissons lorsque nous faisons allusion aux arts et aux autres types de développement social, affectif, cognitif et cérébral. Toutefois, ces corrélations doivent également prendre en compte l'enseignement des arts. « Si nous ne savons pas ce qui est appris dans les classes d'arts [ni comment ces connaissances sont acquises], nous ne pouvons absolument pas deviner ce qui pourrait être transféré à l'extérieur des arts » (Winner, 2006, p. 8 et 9). Il semble que ce ne sont pas toujours les beaux-arts eux-mêmes qui génèrent des expériences remarquables pour les élèves dans d'autres résultats psychologiques, sociologiques, affectifs et scolaires. Par exemple, « notre expérience suggère… que ce ne sont pas tous les types d'exposition aux arts qui sont nécessairement positifs pour tous les participants… Il y a des personnes qui n'ont pas de souvenirs heureux des cours d'arts à l'école et, par conséquent, lorsqu'ils atteignent l'âge adulte, ils ont tendance à éviter tout ce qui a rapport aux arts » (Karkou et Glasman, 2004, p. 60). Plutôt, il semble important d'examiner la manière dont se fait la prestation des cours de beaux-arts et la façon dont ceux-ci sont liés aux résultats significatifs en arts.

La recherche actuelle sur les beaux-arts semble passer d'une approche de justification de l'existence des beaux-arts à une approche qui se concentre sur la façon dont l'enfant se développe en entier dans le contexte de ses expériences pratiques, dans l'atelier mondial. « Efland… affirme que les arts sont importants sur le plan pédagogique "s'ils permettent aux individus d'intégrer leur compréhension du monde" » (Kamhi, 2007, p. 34). Les visionnaires du domaine des beaux-arts considèrent les arts comme un moyen de développer une perspective élargie de l'expérience culturelle mondiale.

> Tout comme c'est le cas pour le multiculturalisme dans l'éducation, la notion que les institutions d'enseignement et les éducateurs eux-mêmes doivent appuyer les

©Alberta Education, Canada, 2009

> élèves en vue de la transformation des pratiques actuelles aux fins du succès scolaire, de la compréhension culturelle et de l'égalité et de la justice sociales est fondamentale pour le développement de la théorie et de la pédagogie dans les arts (Gadsden, 2008, p. 37).

C'est cette « transformation » de l'apprentissage (et non pas la « transmission des connaissances ») dans les cours d'arts et d'autres disciplines, ainsi que ses relations avec les expériences pratiques, que la vraie valeur des beaux-arts semble se révéler. Les beaux-arts cherchent à être considérés d'après leurs propres mérites. « Comme Eisner (2002) l'affirme, il faut étudier les arts non pas comme contraste par rapport aux sciences ni comme un échec d'atteindre un état scientifique, mais plutôt comme domaine principal d'enquête qui recourt à une gamme de cadres conceptuels » (Gadsden, 2008, p. 45). Avec cet objectif actuel de la recherche sur les beaux-arts bien en tête, nous espérons qu'il permettra de « hausser d'un cran la recherche sur l'éducation artistique » (Winner, 2006, p. 17).

En raison de cette validation scolaire des arts pour les arts, nous pouvons envisager les arts selon de nouvelles perspectives en se servant d'une variété de différents langages. Ce qui semble très clair dans toute la riche diversité de la documentation portant sur les beaux-arts, passée et présente, est la reconnaissance que les arts contribuent à changer positivement les choses pour les élèves et pour leur éducation. Par conséquent, il est de plus en plus important pour nous, à titre d'éducateurs, de soutenir et d'élaborer une solide approche en matière de beaux-arts pour l'éducation, tout en gardant en tête ces recherches.

La recherche

L'éducation artistique et le développement à la petite enfance

> *Chaque enfant est un artiste. Le défi pour lui est de le demeurer en grandissant.*
>
> (Pablo Picasso)

Quel est l'effet de l'éducation artistique sur le développement à la petite enfance?

CONTEXTE CONCEPTUEL

« Les arts coulent de source pour les jeunes enfants » (*Young Children and the Arts*, 1998, p. v), et semblent influencer de façon positive le développement à la petite enfance. Toutefois, avant de comprendre les relations qui existent entre les arts et le développement de l'enfant, il est crucial de comprendre pourquoi la recherche actuelle a trouvé que l'enfance est une période fondamentale de la vie d'une personne.

> Les modèles précoces du comportement se poursuivent toute la vie durant. Il existe de fortes corrélations entre les traits de personnalité, les attitudes, les habitudes et même l'état de santé, établis dans les premiers cinq à six ans, et le niveau de développement et d'adaptation à la vie une fois adulte. La croissance et le développement sont continus, mais se produisent par bonds plutôt que dans une direction ascendante progressive. La croissance physique, affective ou mentale peut sembler s'arrêter pendant certaines périodes. La croissance est inégale et peut

©Alberta Education, Canada, 2009

> être occasionnellement très rapide. [Toutefois, le développement est généralement] définissable, prévisible et séquentiel, et il se poursuit à l'âge adulte (Thompson, 1995, p. 37).

Depuis sa naissance et tout au long de sa croissance, les compréhensions de l'enfant évoluent de simples à plus complexes… « d'homogènes à hétérogènes et de générales à particulières » (Thompson, 1995, p. 38).

Afin de mieux comprendre le processus du développement de l'enfant, les chercheurs font référence aux tendances et aux modèles du développement de l'enfant qu'ils observent. « Les stades [du développement de l'enfant] se rapportent à des modèles cognitifs ou comportementaux qui sont qualitativement différents. À chaque stade, les principaux modèles sont distinctifs de ceux démontrés durant le stade de développement précédent » (Thompson, 1995, p. 62).

> Piaget a décrit quatre états de base du développement cognitif, qui représentent les façons de base avec lesquelles les enfants construisent leur compréhension du monde. Chaque période implique la réorganisation de la pensée de l'enfant. L'âge des enfants à chaque stade est une approximation de la période où se produisent de tels changements des structures cognitives [:]… (1) pensée sensorimotrice, (2) pensée préopérationnelle, (3) pensée préopérationnelle concrète [et] (4) pensée préopérationnelle formelle (Thompson, 1995, p. 73).

Durant ces divers stades du développement, il y a des périodes optimales de croissance et de développement à mesure que le cerveau se développe et change. L'enfant a besoin de la stimulation pendant la croissance du cerveau et plus les milieux où il évolue sont stimulants et « enrichis », plus cela augmente la possibilité pour l'enfant de pratiquer et de maitriser les stimulus sensoriels autour de lui auxquels il commence à s'habituer.

LIENS AVEC LES ARTS

Une analyse approfondie de ce qui constitue le meilleur type d'expériences pour les tout-petits et les jeunes enfants mène rapidement aux arts. De la première berceuse entendue par un bébé, aux essais d'un bambin de trois ans avec la peinture au doigt et jusqu'à la mise en scène d'une histoire préférée par un enfant de sept ans, les expériences artistiques appropriées au stade de développement sont cruciales. Les arts jouent un rôle de premier plan dans le développement cognitif, moteur, langagier et socioaffectif de tous les enfants, à tous les niveaux d'aptitudes. Les arts motivent les enfants et suscitent leur intérêt à apprendre, stimulent la mémoire et facilitent la compréhension, développent la communication symbolique, favorisent les relations et procurent une voie pour l'acquisition des compétences (*Young Children and the Arts*, 1998, p. v).

Chaque discipline artistique se prête à promouvoir différents langages, perspectives, compétences, stimulus ou médias. Elle permet aux enfants d'ouvrir une boite artistique remplie de possibilités de création. Les éducateurs connaissent mieux maintenant les types de beaux-arts et le degré de raffinement de ces arts, qui favoriseront les divers stades du développement de l'enfant.

©Alberta Education, Canada, 2009

Le « jeu » est la forme la plus simple d'activité de beaux-arts dans la vie de tout enfant, en classe et ailleurs. Pour nombre de gens, les périodes qui ont été les plus créatrices de leur vie sont celles où ils « jouaient » dans le monde de l'imagination, seuls ou les uns avec les autres. Se transformer en différents personnages, construire des forts, mettre en scène divers scénarios, combattre dans des guerres fictives, prendre part à des pique-nique imaginaires et inventer d'autres jeux constituent des activités où les enfants peuvent se représenter eux-mêmes, ainsi que le monde qui les entoure, sous une forme qui les amuse et leur permet de « mettre à l'essai » leur nouvelle compréhension développementale.

> Dans le jeu, comme l'a noté Piaget, les enfants saisissent la réalité afin de se l'approprier. Ils la décomposent et la recomposent librement, consolidant ainsi cette qualité de pensée convergente et divergente. Grâce au jeu, les enfants confrontent la réalité et l'acceptent, développent leur pensée créatrice et échappent à une réalité trop souvent oppressive. C'est là que certaines de nos erreurs les plus graves prennent racine. La dimension du jeu… est en conséquence un élément essentiel de l'être humain. Si nous supprimons cette dimension de la vie des enfants et des adultes, nous leur enlevons une possibilité d'apprentissage et brisons la double relation jeu-apprentissage. Le processus de création a besoin d'être reconnu et légitimé par les autres (Rinaldi, 2005, p. 171).

Ce genre d'activités imaginatives élémentaire a créé la base de nombreux types de « thérapies par le jeu » psychologiques, parce qu'il permet aux enfants de déchiffrer les mystères de l'esprit tout en se servant de leur imagination. De plus, on encourage aussi les adultes à jouer pour se redécouvrir par des moyens uniques et créatifs. Les « spécialistes du développement de l'enfant notent que… le jeu est la façon par laquelle les enfants favorisent et renforcent leur développement. Les arts sont les instruments les plus naturels pour catalyser le jeu » (*Young Children and the Arts*, 1998, p. v). De l'enfance à l'âge adulte, le jeu constitue la base fondamentale de la façon dont les gens participent aux arts.

> *Les arts jouent un rôle important dans le développement des êtres humains, car ils augmentent la croissance des voies cognitives, affectives et psychomotrices [du cerveau].*
>
> (Sousa, 2006, p. 214)

En ce qui concerne les autres activités de beaux-arts plus particulières, on devrait encourager chez l'enfant autant d'exposition et de plaisir que possible se rapportant aux arts visuels, à la musique, à la danse, à l'art dramatique, à la technologie et à d'autres activités artistiques. Toutefois, les chercheurs ont découvert qu'il y a des types clés d'expériences de beaux-arts qui conviennent à certaines périodes de l'enfance pour stimuler l'apprentissage et la croissance.

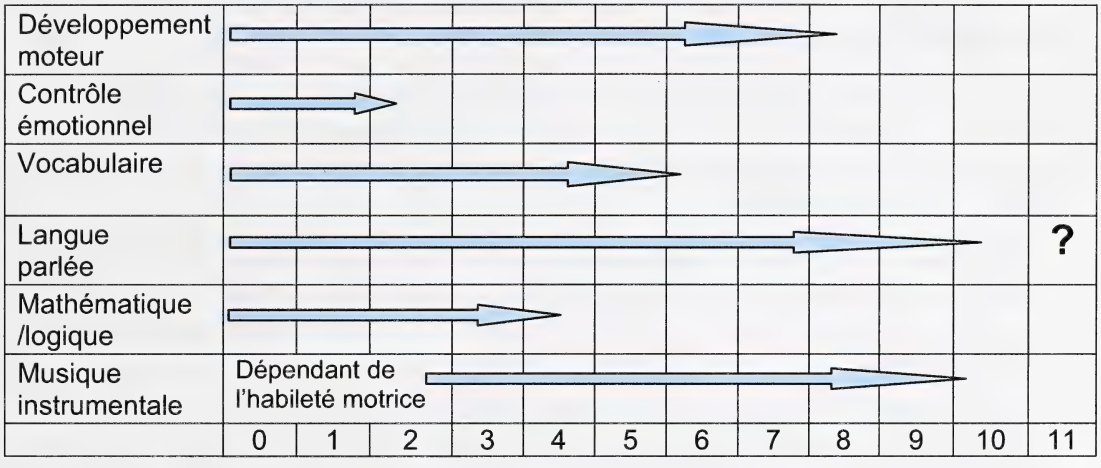
> Les périodes favorables représentent des périodes importantes au cours desquelles le jeune cerveau réagit à certains types de stimulus pour créer et consolider les réseaux de neurones. Certaines périodes favorables sont cruciales, et les chercheurs en pédiatrie les appellent « périodes critiques ». Par exemple, si même un cerveau parfait ne reçoit pas de stimulus visuels avant l'âge de deux ans, l'enfant sera aveugle pour toujours. Et si une personne n'entend aucune parole avant l'âge de douze ans, elle ne sera très probablement jamais capable

©Alberta Education, Canada, 2009

d'apprendre une langue. Lorsque ces périodes favorables se terminent, les cellules du cerveau assignées aux tâches qui y sont reliées peuvent être éliminées ou utilisées pour d'autres tâches (Diamond et Hopson, 1998; cités par Sousa, 2006, p. 24).

Le tableau ci-dessous illustre certaines périodes significatives pour l'apprentissage durant l'enfance, selon des recherches récentes. Des études pourraient modifier la représentation des fourchettes montrées dans ce tableau, et il est très important de ne pas oublier que l'apprentissage se poursuit pendant toute la vie. « Cette capacité du cerveau de changer continuellement de manière subtile durant notre vie à la suite de nos expériences est appelée la plasticité » (Sousa, 2006, p. 25).

Les périodes favorables au fil du développement du cerveau de l'enfant



Chaque période favorable représente la tendance, ayant fait l'objet de recherche, pour les enfants dans cette fourchette d'âge. Selon l'enfant, chaque période favorable peut avoir sa propre gamme modérée de plasticité. L'apprentissage peut avoir lieu dans chaque période favorable durant toute la vie, même après qu'une période s'amenuise. Cependant, le niveau d'habileté est développé le plus substantiellement durant le temps couvert par chaque période favorable.

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Lorsqu'on prend en compte ces périodes favorables de développement, il est important d'examiner quels enfants devraient être exposés aux arts et de quelles façons ils devraient interagir avec ce contenu. Certains programmes conventionnels de beaux-arts ont mis l'accent sur la « transmission » de l'information aux élèves. Toutefois, le degré d'interactivité, particulièrement chez les enfants, est ce qui compte le plus en raison de son efficacité à favoriser les habiletés de développement. Un nombre considérable de recherches sur la musique suggèrent des seuils-repères particuliers d'(inter)activité pour guider les éducateurs dans leur pratique (Jensen, 2001). Certaines suggestions quant aux meilleurs moments pour les élèves de débuter des cours de musique et où ils peuvent acquérir les diverses habiletés ont été établies par certains chercheurs, dont Eric Jensen en particulier (2001; voir aussi Annexe A).

©Alberta Education, Canada, 2009

D'autres éducateurs ont effectué des travaux approfondis pour établir les étapes développementales de l'enfant, de la naissance jusqu'à huit ans (*Young Children and the Arts*, 1998; voir aussi Annexe B). Le tableau comprend des exemples d'activités artistiques spécifiques que peuvent faire les enfants, avec des adultes, à différentes étapes de leur développement. Les exemples fournis prennent en compte les différents types d'apprentissages apparents dans le développement de l'enfant (cognitif, linguistique, physique et socioaffectif). Bien qu'il soit difficile de prédire les niveaux absolus de développement et exactement quel type d'activité de beaux-arts peut le mieux convenir à certaines périodes de développement, il est utile de passer en revue quels beaux-arts appuient « habituellement » diverses étapes de développement, surtout dans la petite enfance. Cela donne aux éducateurs ou aux parents une possibilité d'envisager le moyen d'enrichir leurs programmes ou leurs foyers avec ces types de stratégies d'apprentissage. En général, « la recherche sur la manière dont le cerveau du jeune enfant se développe suggère qu'un accès à un foyer et un milieu préscolaire enrichis au cours de la petite enfance peut aider les enfants à tisser des connexions synaptiques et à utiliser pleinement leurs capacités mentales » (Sousa, 2006, p. 28).

En ce qui concerne la découverte du moment « optimal » pour les élèves de tirer profit de certaines expériences de beaux-arts, voici certains principes pouvant servir de guides dans la démarche visant à faire correspondre à la bonne classe le programme de beaux-arts approprié sur les plans de l'âge et de l'intérêt.

1. On devrait encourager les enfants à apprendre les arts, par les arts et au sujet des arts, en participant activement aux processus de création ou de performance, et de réaction à des expériences artistiques de qualité, adaptées à leurs niveaux de développement et reflétant leur propre culture…

2. Tout en maintenant l'intégrité des disciplines artistiques, les activités et les expériences artistiques devraient être enrichissantes pour les enfants, suivre une table séquentielle et être reliées au programme d'études et aux pratiques appropriées pour le jeune enfant. Ils peuvent aussi contribuer au développement de la littératie…

3. L'élaboration de programmes d'arts pour les élèves du préscolaire, y compris des ressources et du matériel, devrait être partagée par les spécialistes en éducation artistique, les artistes actifs, ainsi que les éducateurs, les parents et les gardiens ou moniteurs des élèves du préscolaire; de plus, le processus devrait avoir recours aux ressources communautaires… (*Young Children and the Arts*, 1998, p. 2).

Les beaux-arts offrent des expériences agréables et des possibilités de création au cours des diverses étapes du développement de l'enfant. Les éducateurs doivent réfléchir à leur philosophie pédagogique qui, à son tour, aura un impact sur leur pédagogie des beaux-arts. Cela influencera leur planification individuelle et coopérative, alors que leur mise en œuvre et leur évaluation de ces disciplines en classe de façon sensible au(x) groupe(s) d'âge des élèves.

> Depuis la fin des années 1990, il y a eu un intérêt croissant pour la manière dont les élèves édifient ou construisent leur signification personnelle. Piaget (p. ex., 1967) a déclaré que l'acquisition des connaissances n'est jamais passive,

©Alberta Education, Canada, 2009

parce que les nouvelles connaissances ne peuvent être traitées que par l'assimilation à une structure cognitive que possède déjà l'individu. Dans la pensée sociale constructiviste, les apprenants sont actifs et s'adaptent au monde en formant et reformant les catégories et les structures qui fonctionnent pour expliquer le monde phénoménal et permettre à l'apprenant d'interagir efficacement avec celui-ci (O'Connor, 1998; cité par Soren, 2004, p. 145).

Tel qu'il est expliqué dans la Première partie, le constructivisme encourage les élèves à construire leurs expériences pédagogiques, de concert avec leurs enseignants des beaux-arts, en ayant recours à des moyens qui sont très significatifs et pertinents pour eux.

L'éducation artistique et le développement personnel et social

Les sociologues ont posé comme principe que les élèves qui participent aux beaux-arts ont tendance à démontrer un meilleur rendement scolaire et à être moins susceptibles d'éprouver des problèmes sociaux, affectifs ou comportementaux... La musique, la peinture, la danse et les arts dramatiques ont été mentionnés comme étant essentiels au développement scolaire et affectif.

(Respress et Lutfi, 2006, p. 24)

Quel est le rôle de l'éducation artistique dans le développement personnel et social?

CONTEXTE CONCEPTUEL

Les compétences quotidiennes personnelles, qui permettent aux personnes de se sentir en sécurité et d'être confiantes et efficaces, sont désirables et accomplies de différentes manières tout au long de la vie. « Le besoin de créer des liens, d'associer, de collaborer et de coopérer est très répandu chez tous les êtres humains ainsi que d'autres espèces… Les élèves ont besoin de sentir qu'ils appartiennent à un groupe, dont ils sont des membres utiles, et qu'on les accepte et les respecte » (Panksepp, 1998; cité par Gregory, 2005, p. 13). La possession de ces attributs sociaux positifs va habituellement de pair avec de fortes dispositions personnelles. Autrement dit, une autonomie réelle mène à une interdépendance positive dans le monde.

LIENS AVEC LES ARTS

Diverses études ont été conçues afin d'examiner certains avantages que procurent les arts en relation avec des comportements et des caractéristiques personnelles et sociales, mais il existe très peu d'études qui portent sur les relations causales ou corrélatives par groupe d'âge. Les résultats des études portant sur les caractéristiques personnelles et sociales semblent plus généraux que les résultats des recherches sur le développement de l'enfant. Ce que cette recherche a permis de déterminer est que les beaux-arts peuvent servir à faciliter plusieurs des types d'interactions de l'enfance jusqu'à l'âge adulte, qui donnent à l'individu une confiance de soi et envers les gens de son entourage. « Les études sur les expériences d'apprentissage des élèves en art dramatique, en musique, en danse et dans le cadre d'activités multi-arts montrent une augmentation de la confiance en soi, la maitrise et l'actualisation de soi, la résolution des conflits, la collaboration, l'empathie et la tolérance sociale chez les élèves » (Soren, 2004, p. 140).

©Alberta Education, Canada, 2009

> L'éducation artistique développe chez les élèves une capacité pour l'empathie et le travail effectué en collaboration. La culture des écoles où les arts font partie du programme d'études obligatoire est attrayante et positive. Dans ces écoles, on note la présence d'élèves ayant une motivation personnelle, une plus grande participation des parents, des élèves et des enseignants, des aspirations vers des études collégiales renforcées et le respect des différences culturelles… Les arts sont un langage universel, qui unit les cultures et donne expression aux aspirations les plus élevées du genre humain (Perrin, 2008, p. 26).

« L'apprentissage des arts procure une expérience humaine de qualité supérieure durant toute la vie » (Sousa, 2006, p. 215), parce qu'il fournit un instrument pour mieux se connaitre et comprendre les personnes de son entourage d'une façon toute nouvelle et originale.

Comment les arts accommodent-ils la réalisation personnelle et sociale? Les arts contribuent à rendre public ce qui est privé et personnel. Grâce à eux, la transformation de l'information est communiquée de diverses manières qui aident les gens à s'orienter et à établir des liens avec les personnes de leur entourage. « La valeur sociale d'une image ou d'une idée n'en garantit pas l'importance, à moins que ne se produise quelque chose d'autre… Il est nécessaire de rendre public le contenu de la conscience; il a besoin d'être représenté… Les arts procurent un moyen grâce auquel l'ineffable peut être exprimé » (Eisner, 2003, p. 342 et 343).

> Au cours de leur vie sur Terre, les êtres humains se servent depuis longtemps des arts pour élaborer une signification et la partager. Les dessins sur les murs des cavernes de Lascaux illustrent et communiquent ce qui était important pour ceux qui vivaient il y a 17 000 ans environ. Les rythmes qui étaient utilisés dans la musique et la danse des premiers êtres humains rassemblés en communautés étaient des façons de traduire des émotions et des images qui ne pouvaient être exprimées par le langage littéral. Par la suite, ils sont devenus une partie de notre histoire : ils ont été « transmis » (Eisner, 2003, p. 342 et 343).

C'est par le biais d'une telle transmission artistique que notre culture historique est transposée, recréée et communiquée au fil du temps.

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Tout comme pour le développement de l'enfant, une importance essentielle de la recherche sur ce sujet est mise sur le concept du jeu libre. Il est important de donner aux élèves la liberté de jouer, de découvrir et d'apprendre l'abandon lié à la pensée créatrice libre, afin qu'ils puissent « acquérir une expérience qui a une valeur intrinsèque pour eux »
(Eisner, 2003, p. 343).

> Chaque élève a un potentiel de pensée créatrice. Cette dernière peut entrer en conflit avec les règles, les procédures et les modèles établis, ainsi qu'avec ce qui est « correct ». Lorsque l'on favorise la pensée créatrice, il faut s'attendre à un mélange de réponses nouvelles, imaginatives et réfléchies, et aussi à des réponses qui peuvent sembler idiotes ou bizarres. Les élèves réfléchissent, résolvent des problèmes et utilisent des idées divergentes (Lang et Evans, 2006, p. 463).

©Alberta Education, Canada, 2009

Cependant, les arts visent également à transformer la pensée créatrice en une forme qui est à la fois intéressante à créer pour l'artiste et attirante à comprendre pour son auditoire. Cela exige de prêter attention au style et à la structure de la discipline artistique.

Savoir quand jumeler des résultats des beaux-arts à des étapes personnelles et sociales précises au sein de programmes particuliers est un objectif pédagogique désirable; mais il existe peu de recherches pour appuyer ces corrélations explicites. « Le compendium montre les résultats des efforts considérables déployés en vue de cataloguer et de décrire la recherche sur les effets de l'apprentissage des compétences scolaires et sociales dans les arts » (Catterall, 2002, p. 152 à 154; voir aussi Annexe C). Les compétences sociales de cet inventaire ressemblent aussi aux qualités personnelles qui pourraient être considérées comme des indicateurs de réussite sur le plan du développement personnel. Les efforts en vue de fournir un inventaire de cette nature sont enracinés dans les recherches accumulées. Soixante-cinq relations de base sont incluses dans la liste. Certaines associations entre les arts et les indicateurs de réussite scolaire et sociale se révèlent plus fortes que d'autres. On trouve certaines relations dans de nombreuses études et d'autres, dans une ou deux enquêtes de recherche de grande qualité. Il s'agit d'un effort substantiel pour créer une liste des développements scolaires et personnels ou sociaux qui sont jugés être des résultats d'apprentissage valides ou attrayants dans les arts.

Toutefois, il est important de réitérer que certaines de ces études ne vont pas « au-delà des autoévaluations qualitatives monophasées fondées sur des sondages » (Boyes et Reid, 2005, p. 10). Néanmoins, le consensus général ressortant de la majorité des recherches est que les arts et les thérapies par les arts, lorsqu'ils sont mis en œuvre de manière « appropriée », « peuvent contribuer au bien-être personnel et à l'intégration sociale des élèves de l'école. Donc, la capacité des enfants ou des jeunes d'apprendre et de réussir peut être facilitée et, éventuellement, renforcée » (Karkou et Glasman, 2004, p. 58).

> Des résultats d'études de cas montrent que les élèves affichant un bon rendement dans au moins une forme d'art ont mentionné une vaste gamme d'effets positifs procurés par l'éducation artistique. [Cependant],… les réponses diffèrent selon la forme d'art. Les élèves ont déclaré que la danse augmente la connaissance du corps, les arts visuels conduisent à des habiletés d'expression, l'art dramatique rehaussent l'empathie et la musique favorise l'écoute active… Les gains d'apprentissage provenant de l'exposition à une forme d'art ne sont pas les mêmes que les gains enregistrés après l'exposition à une autre forme d'art, et les arts ne devraient pas être traités comme « une discipline unifiée » (Harland et collab., 2000; cités par Karkou et Glasman, p. 76).

Par conséquent, une discipline particulière peut avoir une multitude de résultats personnels et sociaux spécifiques.

©Alberta Education, Canada, 2009

La pensée critique et les arts

Les activités [artistiques] améliorent les capacités des élèves d'envisager à la fois l'art et la vie avec une attitude d'acceptation que, lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes et à des questions complexes, il existe de nombreuses solutions possibles sur lesquelles on doit réfléchir et qui doivent être résolues.

(Lampert, septembre 2006, p. 50)

Comment la pensée critique se développe-t-elle grâce aux arts?

CONTEXTE CONCEPTUEL

Les compétences de raisonnement peuvent être catégorisées d'une multitude de façons mais, à des fins pratiques, elles sont souvent divisées en deux groupes principaux : la pensée créatrice et la pensée critique.

> Cette distinction est quelque peu arbitraire parce que les deux types de raisonnement sont entrelacés étroitement et irrévocablement : la pensée créatrice a des composantes critiques et la pensée critique a des éléments créatifs… [Les gens passent] rapidement et souvent inconsciemment de la divergence à la convergence et vice-versa…, utilisent les deux modes de pensée pour résoudre des problèmes, créent de nouvelles technologies, fabriquent de nouveaux artéfacts et établissent des philosophies (Parry et Gregory, 2003, p. 160 à 162).

En général, la pensée critique est habituellement convergente de nature et tente de cibler le champ des options dans le milieu en se servant de critères ou en évaluant les données. Les gens pensent de façon convergente quand ils considèrent les solutions de rechange proposées par la pensée créatrice. On désigne souvent la pensée critique comme la réflexion raisonnable sur un problème et « l'évaluation ciblée des diverses solutions de rechange » (Lampert, septembre 2006).

La pensée critique se produit aussi dans le contexte de plusieurs domaines d'apprentissage. Robinson (2007) identifie cinq domaines d'apprentissage, ainsi que le potentiel de décentrement et de réflexion dans ces domaines d'apprentissage : (1) (méta)cognitif, (2) (méta)-affectif, (3) (méta)conatif, (4) (méta)-kinesthésique, (5) (méta)spirituel (voir Première partie).

> De façon similaire, Restak (1994) cerne cinq systèmes qui sont constamment en interaction avec de multiples liens, alors que nous acceptons, traitons et interprétons l'information… les cinq systèmes sont le système d'apprentissage affectif, le système d'apprentissage social, le système d'apprentissage physique, le système d'apprentissage cognitif et le système d'apprentissage réflexif. (Gregory, 2005, p. 5).

La différence clé entre les deux théories (Robinson, 2007, et Restak, 1994; cités par Gregory, 2005) est que le modèle systémique plus récent ne compose pas directement avec la motivation (domaine conatif) ni l'inspiration (domaine spirituel), qui sont deux considérations valables dans

©Alberta Education, Canada, 2009

les programmes de beaux-arts. Les deux modèles suggèrent que tous les types d'apprentissage soutiennent la pensée critique.

Tout en considérant les divers types d'apprentissage qui peuvent se produire, la pensée critique comprend la capacité de raisonner de façon déductive et inductive.

> La méthode déductive d'éducation est celle qui est la plus familière pour les enseignants. Dans l'enseignement par raisonnement déductif, un concept est présenté, puis des exemples précis sont examinés pour voir s'ils sont conformes aux règles ou aux généralisations se rapportant au concept… La pensée inductive entraine un processus à l'opposé du raisonnement déductif… [Elle]… mène à procéder à une généralisation à partir d'un ensemble de faits particuliers. La pensée inductive permet aux élèves de faire des inférences et de formuler des hypothèses… [, et] peut être plus compatible avec le cerveau du fait qu'elle habilite les élèves à élaborer par eux-mêmes leur signification personnelle (Parry et Gregory, 2003, p. 180 et 181).

La pensée est souvent catégorisée de plusieurs manières. Certaines de ces dernières sont appelées taxonomies, où l'on trouve des niveaux de compréhension allant de simples à complexes. La taxonomie de Bloom (1956) est largement acceptée parmi les éducateurs, tout comme celle de Quellmalz (1985) qui est semblable au modèle de Bloom (voir aussi Annexe D). Un modèle plus récent de pensée, qui n'est pas une taxonomie mais de nature réciproque, se rapporte aux diverses « facettes de la compréhension » découlant des types constructifs et approfondis de réflexion. Un élève qui comprend vraiment… peut : (1) expliquer, (2) interpréter, (3) appliquer, (4) voir des perspectives, (5) démontrer de l'empathie et (6) révéler sa connaissance de soi (Wiggins et McTighe, 1998, p. 163 et 164).

LIENS AVEC LES ARTS

Maintenant, en reconnaissant la complexité de la pensée critique, « il est absolument indispensable de reconsidérer notre relation avec l'art comme une dimension essentielle de la pensée humaine » (Rinaldi, 2005, p. 172).

> Des développements récents de la science cognitive et de la neuroscience aident à expliquer le pouvoir des arts. Ces développements ont démontré que « l'esprit est incarné » : le cerveau et le corps constituent un seul système cognitif complètement intégré. Les scientifiques ont découvert que la plus grande partie de la pensée se déroule à un niveau bien en deçà de notre conscience et implique le traitement d'un flux continu d'information sensorielle. Les émotions et les sensations physiques sont des composantes essentielles de l'esprit aussi intégrées à la pensée et à l'apprentissage que ne l'est la logique. En fait, la logique peut être impossible sans elles (Demasio, 2003; cité par Rabkin et Redmond, 2006, p. 3).

Toutefois, « il est ironique que les arts soient souvent rabaissés comme étant "simplement" émotifs et non pas cognitifs [alors qu'en fait,]… leur contenu émotif fait partie de ce qui leur confère leur efficacité sur le plan cognitif » (Rabkin et Redmond, 2006, p. 63).

©Alberta Education, Canada, 2009

Dans les arts, la pensée est une forme d'enquête qualitative dans laquelle la sensibilité est exprimée, l'imagination est favorisée, la technique est appliquée, l'évaluation est entreprise.

(Eisner, 2002, p. 232)

Les élèves qui sont soumis à une forte exposition aux beaux-arts sont capables de voir de multiples perspectives, et c'est cette capacité de penser de façon globale et non pas étroite qui est « harmonisée de près avec les compétences et les dispositions en matière de pensée critique, comme elles sont décrites dans plusieurs des modèles de construction mentale » (Ennis, 2002; Facione et collab., 1995; Jones et collab., 1995; Kin, 1994; Paul et collab., 1997; Perkins, Jay et Tishman, 1993; Perry, 1999; cités par Lampert, printemps 2006, p. 216). On a constaté que les élèves en beaux-arts affichent un rendement considérablement plus élevé que celui des élèves ne suivant pas de cours d'arts dans les domaines de « la recherche de la vérité, la maturité de pensée critique et l'ouverture d'esprit, ce qui suggère que le programme d'études et l'éducation en arts visuels peuvent renforcer de manière significative la disposition à la pensée critique » (Lampert, printemps 2006, p. 223 et 224).

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Peu d'éducateurs... sont opposés à l'idée de faire penser les élèves de façon plus critique... toutefois la rhétorique va [souvent] plus loin que la pratique.

(Case et Wright, 1999; cités par Lang et Evans, 2006, p. 460)

Une des techniques dominantes pour stimuler le processus de la pensée critique, qui sont mentionnées dans la documentation pédagogique sur les beaux-arts, consiste à prendre du recul et à réfléchir à l'acte de penser. La réflexion est souvent considérée comme la partie la plus puissante de l'apprentissage, et cette réflexion dans les arts implique un réseautage complexe de divers types de fonctionnement cognitif, qui comprennent l'interdépendance des éléments suivants : (1) les systèmes mnémoniques, (2) les systèmes de communication, (3) le raisonnement, (4) l'attention, (5) l'émotion, (6) la conscience sociale, (7) les expériences physiques et (8) les modalités sensorielles. Le système de réflexion appuie notre capacité d'être conscient de notre pensée critique :

- en réexaminant et en analysant les situations,
- en explorant les idées et en y réagissant,
- en créant des plans,
- en facilitant la progression vers les objectifs (Gregory, 2005, p. 8).

©Alberta Education, Canada, 2009

Ce type de métacognition dans les différentes disciplines des beaux-arts justifie souvent une série de questions pour aider cette autosurveillance des divers niveaux de compréhension critique. La série ci-dessous présente des exemples de questions pouvant être posées pour aider au développement de la pensée critique et de la réflexion. Ces questions s'imbriquent les unes aux autres à mesure qu'elles deviennent plus complexes.

- Ai-je amassé? Ai-je choisi? Ai-je examiné? Ai-je discriminé? Ai-je jugé? Ai-je enregistré?
- Ai-je analysé? Ai-je évalué? Ai-je compris? Ai-je noté? Ai-je réagi? Ai-je examiné? Ai-je discriminé? Ai-je exprimé?
- Ai-je développé mes idées? Ai-je exploré de nouvelles idées et techniques? Ai-je tout passé en revue à mesure que je progressais? Ai-je modifié des choses après avoir tout passé en revue? Ai-je raffiné et changé des choses à mesure que je progressais? Est-ce que j'ai des idées (plus d'une)?
- Ai-je produit une réaction personnelle? Ai-je fait des liens éclairés? Ai-je bien utilisé mon temps? Ai-je besoin de me servir de mon journal de travail? (Stoddart, 2002, p. 40, 41, 88 et 112).

> La méthode de questionnement socratique est employée comme autre processus de réflexion s'il y a des catégories identifiables de questions que veut toucher le questionneur socratique : questions de clarification, questions qui examinent les hypothèses, questions qui examinent les raisons et les preuves, questions sur les points de vue ou les perspectives, questions qui examinent les implications et les conséquences, et questions au sujet de la question (Paul et collab., 1989, p. 26).

Il existe d'autres modèles d'enquête critique et esthétique (Geahigan, 1997; Stewart, 1997; Barrett, 1997) qui encouragent les élèves à « prendre du recul » et à réfléchir dans un processus réflexif d'enquête (Lampert, septembre 2006, p. 48; voir aussi Annexe E).

Fréquemment, ce genre de réflexion se déroule au moyen de l'écriture. Le « journal devient le lieu de stockage des connaissances, des idées, des observations et de l'analyse » (Stoddard, 2002, p. 113).

Peindre n'est qu'une autre façon d'écrire son journal.

(Pablo Picasso; cité par Jensen, 2001, p. 51)

La rédaction d'un journal personnel aide les élèves à améliorer leurs habiletés en écriture tout en explorant leurs sentiments et leurs opinions. Il est important que l'enseignant aide à favoriser l'écriture critique du journal, avec des techniques constructives de questionnement qui encourageront les élèves à réagir de façon réfléchie. De plus, « Marzano, Pickering et Pollock (2001) ont constaté que les repères graphiques… accroissent [la pensée critique] des élèves [tel que démontré par leur… rendement, avec la possibilité de gains de 37 percentiles » (Gregory, 2005, p. 117).

©Alberta Education, Canada, 2009

L'importance de l'intervention et de la facilitation de l'enseignant sur la manière de penser de façon critique est absolument cruciale.

> King (2002) note l'importance pour l'élève du rôle de guide de l'enseignant… dans les activités d'apprentissage par enquête. Sans l'intervention de l'enseignant, les élèves peuvent revenir à l'habitude de ne chercher qu'une seule « bonne réponse » à un problème plutôt que de s'efforcer de concilier différents points de vue et perspectives opposés. Étant donné que la pensée critique nécessite une considération réfléchie des diverses solutions et perspectives avant de prendre une décision pour régler la question, il est important que les enseignants guident les élèves à résister à choisir une solution hâtive lorsqu'ils travaillent à résoudre des problèmes ouverts complexes (Lampert, septembre 2006, p. 47).

Une intervention pédagogique efficace guide les élèves à ouvrir leur esprit à diverses stratégies de pensée critique. Les enseignants peuvent aider les élèves à faire preuve de souplesse dans leurs styles de réflexion afin qu'ils puissent voir de multiples perspectives qui favoriseront une pensée axée sur la « situation dans son ensemble ». Les enseignants peuvent inciter les élèves à concilier divers points de vue et à déceler des variations entre les perspectives semblables et différentes. Il est nécessaire d'enseigner aux élèves de ne pas aborder l'analyse uniquement comme un processus mécanique. Ils ont besoin de savoir comment chercher de nouveaux renseignements de façon plus approfondie et d'évaluer les diverses perspectives d'où provient l'information (Paul et collab., 1989).

La pensée créatrice et les arts

Comment la pensée créatrice se développe-t-elle grâce aux arts?

CONTEXTE CONCEPTUEL

La pensée créatrice est typiquement de nature divergente et explore de nombreux moyens de résoudre des problèmes, de créer l'information et d'y réagir. « Être divergent signifie rayonner dans plusieurs directions à partir d'un point donné. [Premièrement], en lisant les renseignements déjà stockés dans la mémoire à long terme et, [deuxièmement], en s'aventurant à la recherche de nouveaux renseignements » (Parry et Gregory, 2003, p. 160). Une autre façon de définir la divergence est que « cela signifie avoir la capacité de construire de nouveaux liens entre les pensées et les objets qui génèrent l'innovation et le changement, et de prendre des éléments connus pour créer de nouveaux liens » (Rinaldi, 2005, p. 170).

Nombre de personnes utilisent les expressions « pensée créatrice » et « créativité » comme s'il s'agissait de synonymes, mais ce n'est pas le cas. « La créativité est un concept parapluie qui englobe la pensée créatrice » (Treffinger, 1996; cité par Puccio et Murdoch, 2001, p. 67). De plus, Gardner (1995) affirme que les gens ne sont pas simplement créatifs d'une manière générale. « Personne ne peut s'attendre à être très créatif dans toutes les disciplines. Chaque personne est créative dans des domaines particuliers de connaissances » (Koster, 2000, p. 85). Autrement dit, il n'existe pas de façons correctes d'être créatif.

©Alberta Education, Canada, 2009

Frank Williams (1970-1993) a élaboré une taxonomie des processus de la pensée créatrice qui comporte huit niveaux de caractéristiques créatives : (1) fluidité verbale (génère beaucoup d'idées), (2) souplesse (aptitude à s'adapter), (3) originalité (recherche les différentes possibilités), (4) élaboration (mettre à l'épreuve par l'expansion), (5) prise de risques (expérimenter), (6) curiosité (questionner les solutions de rechange), (7) imagination (construire une image dans l'esprit), (8) gestion de la complexité (ordonner le chaos) (Gregory, 2005, p. 131). Ce modèle de processus créatif prend en compte les types distincts de pensée créatrice dont les élèves peuvent faire l'expérience soit consciemment, soit, peut-être, par hazard dans leurs activités de beaux-arts.

LIENS AVEC LES ARTS

> *En plus de favoriser notre sensibilisation aux aspects du monde dont nous n'avons pas encore fait l'expérience consciemment, les arts nous donnent la permission de recourir à l'imagination comme moyen d'explorer de nouvelles possibilités. Ils nous libèrent du littéral, nous permettent de nous mettre à la place des autres et d'éprouver indirectement des choses dont nous n'avons pas fait l'expérience directement.*
>
> (Eisner, 2002, p. 10)

Les arts exigent que les élèves prennent des décisions qui s'adaptent à leur créativité et, en conséquence, à leur apprentissage. Les cours d'arts contribuent également à transformer les élèves en personnes très habiles à résoudre des problèmes et capables de se servir d'une variété de systèmes pour obtenir un résultat réussi. « Ceux qui ont de bonnes compétences en résolution de problèmes ont en commun plusieurs caractéristiques. Parmi celles-ci, on trouve la souplesse de la pensée, la persévérance, la précision et la capacité de faire un suivi continu de son propre rendement » (Parry et Gregory, 2003, p. 55). Sternberg (1996) propose que la créativité bénéficie d'un ensemble de dix compétences de prise de décisions, et on peut affirmer qu'il est possible d'enseigner efficacement ces compétences dans toute discipline artistique : (1) redéfinir le problème, (2) analyser ses idées, (3) vendre ses idées, (4) la connaissance est une arme à double tranchant, (5) surmonter les obstacles, (6) prendre des risques raisonnables, (7) volonté de croitre, (8) croire en soi-même, (9) tolérance et ambigüité, (10) trouver ce que l'on aime faire et le mettre en pratique (Sousa, 2003, p. 91 à 93).

Lorsque les beaux-arts sont enseignés en tenant compte des « pratiques exemplaires » (voir Pratiques exemplaires, Première partie), ils contribuent, au sein de chaque discipline unique, à développer les compétences de pensée créatrice qui sont si importantes dans le développement d'une intelligence et d'un esprit créatifs. « Les arts jouent un rôle important pour raffiner notre système sensoriel et cultiver les capacités de notre imagination [afin qu'ils puissent favoriser la pensée créatrice]. Les arts nous donnent pour ainsi dire la permission de poursuivre des expériences qualitatives d'une manière particulièrement ciblée et d'entreprendre l'exploration constructive de ce que peut engendrer le processus créateur » (Eisner, 2002, p. 4).

©Alberta Education, Canada, 2009

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Nombre de districts scolaires des États-Unis et du Canada ont classé les compétences en matière de pensée créatrice et de résolution de problèmes comme les deux plus importants résultats ou attentes de sortie pour leurs élèves. Bien que les gens s'accordent à dire que la résolution de problèmes constitue une compétence désirable, il y a peu de consensus sur la manière de l'enseigner.

(Parry et Gregory, 2003, p. 47)

Il est possible d'enseigner la pensée créatrice (Gregory, 2005, p. 130) et la résolution de problèmes créative (Sousa, 2003). Ce genre de réflexion est florissant dans les cours de beaux-arts parce que c'est là qu'on trouve la possibilité d'un milieu qui, en raison de sa nature et de sa conception, peut l'encourager. « Deux caractéristiques appuient cette hypothèse selon laquelle la créativité peut être enseignée… Le premier principe déclare que la créativité est mieux comprise à l'aide d'une perspective à multiples facettes, alors que le second principe énonce que la génération de nouvelles perspectives est un élément fondamental de la créativité (Puccio et Murdock, 2001, p. 67).

Il n'est pas prévu que l'approche du processus, telle qu'elle est expliquée dans la section sur les pratiques exemplaires (voir Première partie) ni, même, la taxonomie reliée à la création (Williams, n. d.; cité par Gregory, 2005) ne forment en tant que telles un processus linéaire à échelons fixes; il s'agit plutôt d'une série de fonctions se produisant réciproquement ou concurremment pendant que les élèves exercent leur créativité. Il y a un débat en cours sur le fait que tous les aspects de la créativité ne peuvent être codifiés dans un modèle de processus, mais qu'ils ont besoin du mentorat de l'expert en ce qui a trait aux subtilités du développement créatif. Cependant, un autre raisonnement est proposé en faveur de l'établissement d'un langage créatif. Grâce au langage du processus, les enseignants disposent d'un point de départ pour discuter de la créativité, renforcer ce langage ou déconstruire l'expérience de création avec les élèves. Par exemple, le modèle du processus de Koster (2000) peut être divisé en sept composantes de base :

- motivation,
- trouver les problèmes,
- connaissances,
- immersion dans les compétences,
- incubation,
- intuition,
- production (p. 89).

Toutefois, selon un autre thème sur la créativité qui est très présent dans la documentation actuelle, il doit y avoir un climat de réceptivité où les élèves se sentent à l'aise. « Pour penser de façon créative, une personne devrait être dans un état de vivacité d'esprit détendue, c'est-à-dire être assez détendue pour donner à son cerveau une certaine latitude pour établir des liens mais assez vigilant aussi pour reconnaitre une bonne idée » (Parry et Gregory, 2003, p. 190).

©Alberta Education, Canada, 2009

> D'après Malchiodi (1998), il est vital pour favoriser la créativité de fournir un milieu sûr, soit un espace physique sécuritaire et une période prédéterminée (p. ex., une heure pour chaque séance avec un début et une fin clairs), et de faciliter un climat global non critique. Le même auteur affirme que la créativité exige également une intention définie de faire quelque chose et s'appuie énormément sur l'ouverture, la spontanéité et l'esprit ludique (Karkou et Glasman, 2004, p. 61).

De plus, on devrait inciter les élèves à travailler ensemble en collaboration et à se sentir à l'aise d'agir ainsi. « La créativité est relationnelle en principe; elle a besoin d'être approuvée afin de devenir une richesse partagée. Malheureusement, cette créativité, même la nôtre, nous effraie trop souvent parce qu'elle nous rend différents » (Rinaldi, 2005, p. 171). Par conséquent, il devient crucial, en tant qu'enseignant, d'encourager une discussion exploratoire active afin que les élèves ne soient pas empêchés de réaliser leurs aspirations créatrices.

Dans les énoncés suivants, Malaguzzi (1998) encourage certains tenants fondamentaux de la créativité pour tout milieu scolaire de beaux-arts.

1. La créativité ne devrait pas être considérée comme une faculté mentale distincte mais comme une caractéristique de notre manière de penser, de connaitre et de faire des choix.

2. La créativité semble émerger d'expériences multiples jumelées à un développement bien appuyé des ressources personnelles, y compris un sentiment de liberté de s'aventurer dans l'inconnu.

3. La créativité semble s'exprimer par le biais de processus cognitifs, affectifs et imaginatifs. Ces derniers s'assemblent et soutiennent les compétences nécessaires pour prévoir une solution inattendue et arriver à la réaliser.

4. La situation la plus favorable pour la créativité semble être l'échange interpersonnel, dont les éléments décisifs sont la négociation des conflits et la comparaison des idées et des actions.

5. La créativité semble trouver son pouvoir lorsque les adultes adhèrent moins aux méthodes normatives, mais deviennent plutôt des observateurs et des interprètes des situations problématiques.

6. La créativité semble être favorisée ou défavorisée selon les attentes des enseignants, des écoles, des familles et des collectivités, ainsi que de la société en général, et selon les manières dont les enfants perçoivent ces attentes.

7. La créativité acquiert plus de visibilité lorsque les adultes essaient d'accorder plus d'attention aux processus cognitifs des enfants, plutôt qu'aux résultats qu'ils obtiennent dans divers champs d'action et de compréhension.

©Alberta Education, Canada, 2009

8. Plus les enseignants sont convaincus que les activités intellectuelles et expressives offrent des possibilités à la fois multiplicatrices et unificatrices, plus la créativité favorise des échanges amicaux avec l'imagination et la fantaisie.

9. La créativité exige que l'école du savoir trouve des liens avec l'école de l'expression, ouvrant ainsi les portes… aux centaines de langages des enfants (p. 75 à 77).

Ces principes directeurs protègent soigneusement les expériences délicates d'apprentissage créatif puisqu'ils obligent les éducateurs à réfléchir à leurs pratiques d'enseignement afin d'ouvrir la voie de la créativité à leurs élèves. Ces principes envisagent aussi l'idée de « l'échec » sous un autre angle et encouragent les élèves à persister dans leurs efforts afin de poursuivre leurs tentatives d'être créatifs même si leurs efforts initiaux demandent plus d'attention.

Les chercheurs et les praticiens concluent généralement :

- que la créativité est complexe et comporte de multiples facettes,
- que la créativité n'est pas une question de caractéristiques ni de traits inhérents à l'individu seulement, mais qu'elle émerge plutôt des interactions complexes et interdépendantes parmi les caractéristiques de chaque personne, les opérations que chacun est en mesure de réaliser, le contexte dans lequel chacun travaille et les éléments des tâches ou des résultats eux-mêmes,
- qu'il est possible d'enseigner la créativité et les compétences de résolution de problèmes (Perkins, 2001, p. 443).

Par conséquent, les éducateurs des beaux-arts ont le défi d'en apprendre davantage sur la nature de la créativité et de trouver les pratiques exemplaires qui encouragent une pensée imaginative et inventive optimale en classe (voir la section sur les pratiques exemplaires, Première partie).

Le rôle des arts à l'égard des élèves à risque et dans l'achèvement des études secondaires

> *De plus en plus d'élèves en Amérique du Nord quittent l'école tôt. Un des plus gros défis [des enseignants] consistera à identifier les élèves à risque et à déterminer ce qu'il faut faire pour les aider.*
>
> (Lang et Evans, 2006, p. 116)

De quelle façon les arts peuvent-ils combler les besoins des élèves à risque et accroitre le taux d'achèvement des études secondaires?

CONTEXTE CONCEPTUEL

Les élèves à risque représentent une réalité de plus en plus répandue dans la culture pédagogique nord-américaine.

> … des enfants canadiens glissent entre les mailles du système et ne réussissent pas à terminer leurs études. Parmi les jeunes adultes entre 20 et 24 ans, on note 10 % de décrocheurs scolaires. Ce taux est plus élevé que celui de plusieurs autres

©Alberta Education, Canada, 2009

> pays, notamment le Royaume-Uni (8 %) et la République Tchèque (6 %). En Norvège, le taux de décrochage scolaire est inférieur à 5 %… [On note] une abondance de théories au sujet des raisons pour lesquelles nous n'arrivons pas mieux à garder les jeunes à l'école, [notamment] le sous-financement des écoles… le nombre élevé d'élèves par classe, ainsi qu'une pénurie de programmes alternatifs pour répondre aux besoins d'apprentissage différents (Bendall, 2008, p. 90).

Quoique cette moyenne nationale semble pessimiste, Statistique Canada indique que ce taux de décrochage a diminué dans les derniers 15 ans, depuis un sommet de 18 % (Association canadienne des commissions / conseils scolaires, 2008). Cependant, l'Alberta a un taux de décrochage scolaire très élevé : en effet, « 25 % des élèves albertains ne complètent pas leurs études secondaires dans les 5 ans suivant leur entrée en 10^{e} année » (Association canadienne des commissions / conseils scolaires, 2008, p. 2).

Taux d'achèvement des études secondaire en Alberta (Association canadienne des commissions / conseils scolaires, 2006; tel que cité, 2008)

	2000/2001	**2001/2002**	**2002/2003**	**2003/2004**	**2004/2005**
3 ans	65,1 %	65,6 %	67,8 %	69,3 %	70,4 %
4 ans	71,8 %	71,8 %	72,3 %	73,4 %	75,1 %
5 ans	73,9 %	75,1 %	75,2 %	75,5 %	77,4 %

Il semble que « l'un des plus gros enjeux de santé publique en Amérique, pourrait-on dire, est l'échec du système d'éducation d'offrir une orientation et un but aux jeunes, et plus particulièrement aux adolescents. Cela entraîne l'émergence d'une apathie dans les cas moins graves et, dans les pires situations, de la violence juvénile » (Perrin, 2008, p. 26). Les écoles font face à des demandes toujours croissantes, réclamant que soient trouvées des solutions novatrices et efficaces à la situation des élèves à risque. L'augmentation de la population à risque résulte d'un ensemble de raisons.

> Les élèves qui, auparavant, abandonnaient leurs études en raison de problèmes financiers, de troubles de comportement ou d'attention, d'une mauvaise mémoire, d'une grossesse, de compétences sociales médiocres, de violence familiale ou d'une série d'autres difficultés, sont maintenant à l'école. Le constat est que les élèves soi-disant difficiles à rejoindre étaient autrefois des décrocheurs scolaires. À présent, nous nous sommes engagés à les aider à rester à l'école et à réussir. Les arts sont le meilleur instrument disponible pour réaliser ce but (Jensen, 2001, p. 9).

L'Alberta School Boards Association [ASBA] suggère que l'une des raisons pour lesquelles les élèves abandonnent leurs études est que « les décrocheurs ont moins d'intérêt, sur les plans scolaire et social » (Association canadienne des commissions / conseils scolaires, 2008, p. 4). Toutefois, les raisons pour lesquelles les élèves sont à risque ne sont pas aussi simples que ne le suggère l'ASBA. Plutôt, les raisons du décrochage scolaire sont nombreuses et à multiples facettes. Les décrocheurs manquent souvent de motivation et sont incapables de visualiser leur

©Alberta Education, Canada, 2009

cheminement dans les systèmes scolaires. Ces élèves « se désintéressent ». Ce sont potentiellement des individus qui quittent l'école tôt. Ils ont habituellement des antécédents d'échecs et ne s'attendent pas à réussir dans l'avenir. C'est-à-dire qu'il y a un cycle d'échecs et de faibles attentes (Lang et Evans, 2006, p. 116).

La « théorie d'attribution » [prend en compte] les raisons d'un schéma d'échec.

1. [La croyance d'un] manque de capacité…

2. [La croyance que la]… réussite se serait matérialisée si on avait déployé des efforts

3. La croyance que la tâche est exagérément difficile…

4. La croyance que c'est pas par malchance que des échecs se sont produits… (Lang et Evans, 2006, p. 116 et 117).

Ce système de croyances est souvent plus fort que le discours opposé que leurs mentors possibles essaient de leur communiquer. Tous les encouragements du monde ont de la difficulté à dissiper un système de croyances négatives enracinées. Le défi est d'intervenir et de rompre ce cycle de croyances qui perpétue la continuité de l'échec.

La recherche sur le cerveau contribue également à expliquer pourquoi certains élèves continuent de suivre ce cycle de désespoir scolaire :

> … Les systèmes du registre sensoriel et de la mémoire à court terme utilisent les expériences du passé comme guide afin de déterminer l'importance des stimulus entrants pour l'individu. Ainsi, si une personne est dans une nouvelle situation d'apprentissage et que l'expérience du passé signale au registre sensoriel que des rencontres antérieures de cette information ont été couronnées de succès, alors cette information sera fort probablement acheminée à la mémoire de travail. L'apprenant reconnait maintenant consciemment qu'il y a eu des succès en rapport avec cette information et se concentre sur elle pour traitement subséquent; mais si les expériences passées ont abouti à des échecs, le registre sensoriel bloquera alors probablement les données entrantes, tout comme les stores se ferment pour bloquer la lumière. L'apprenant refuse de participer à l'apprentissage non désiré et se consacre à une autre activité cérébrale, intérieure ou extérieure, pour ignorer la situation. En effet, la conscience de soi de l'apprenant a coupé la réceptivité à cette nouvelle information… Quand un concept du programme d'études est aux prises avec une émotion, c'est presque toujours l'émotion qui gagne. Bien sûr, il est possible pour le système rationnel (lobe frontal) d'outrepasser les émotions, mais cela exige habituellement un effort conscient (Sousa, 2006, p. 53).

Il est donc crucial de reconnaitre les raisons pour lesquelles les élèves sont aux prises avec des difficultés continues avec l'école, au point où ils peuvent décider d'abandonner leurs études. Une

©Alberta Education, Canada, 2009

telle démarche permettrait de contrer ces forces qui détournent les élèves des divers cadres de référence.

LIENS AVEC LES ARTS

> *Quand les individus trouvent leurs forces créatives, cela peut avoir un énorme impact sur leur estime de soi et leur rendement global.*
>
> (NACCE, 1999; cité par Karkou et Glasman, 2004, p. 59 et 60)

Les arts sont des programmes qui relient naturellement les élèves à différents types d'expériences positives. Quantités d'études dans ce domaine appuient la thèse que les arts peuvent changer les choses pour « l'élève à risque » et elles suggèrent comment ces disciplines peuvent aider les élèves à rester à l'école. « Certaines populations, dont les jeunes enfants, les élèves de milieux défavorisés et les élèves ayant besoin d'orthopédagogie, [découvrent que] l'apprentissage en arts peut être à même, de manière unique, de promouvoir l'apprentissage et la réussite dans d'autres domaines » (Soren, 2004, p. 139).

> Un participation intensive dans les arts soutient activement le développement psychologique, physique et social des élèves préadolescents et adolescents. Étant donné que la formation en arts mobilise souvent l'enfant tout entier, elle est également efficace dans les écoles où les populations étudiantes ont une grande variété de styles d'apprentissage, d'expériences et d'antécédents. Il a été démontré, par exemple, qu'elle diminue l'incidence des problèmes comme l'apathie et l'agression parmi les élèves dans les milieux urbains (Perrin, 2008, p. 26).
>
> Plus particulièrement, les arts atteignent, par des façons non conventionnelles, les élèves qui sont ordinairement hors d'atteinte. Cela contribue à réduire les taux de retards et d'absences et, éventuellement, de décrochage. Les élèves tissent de meilleurs liens entre eux : une plus grande camaraderie, moins de batailles et de racisme, et une réduction de l'usage des sarcasmes blessants. Cela transforme le milieu, qui en devient un de découverte, et peut raviver l'amour de l'apprentissage chez des élèves fatigués de n'être que des récepteurs de faits. Les arts procurent des défis aux élèves à tous les niveaux, du retard d'apprentissage à la douance. C'est un cours où tous les élèves peuvent trouver leur propre niveau, automatiquement… Les élèves provenant des milieux défavorisés tirent profit autant ou même plus de l'éducation artistique que ceux des milieux plus aisés. Cela suggère que les programmes de douance doivent agrandir leurs auditoires cibles (Jensen, 2001, p. 3).

D'autres exemples de recherches spécifiques à une discipline démontrent comment les arts peuvent atteindre les élèves à risque et leur permettre de retrouver leur amour pour l'apprentissage, ainsi que leur pouvoir sur celui-ci. Cela se produit parce que quelque chose en eux change. C'est une sensation agréable, qui peut être partagée avec les autres autour d'eux.

©Alberta Education, Canada, 2009

> Le concept de soi s'améliore lorsque nous acquérons une plus grande maitrise de notre vie, que nous possédons des compétences spécialisées et que nous nous entendons bien avec nos pairs. [Par exemple,] les processus appris dans les cours de théâtre comprennent la capacité d'exprimer des idées personnelles sans crainte ni censure, la beauté du mouvement, les habiletés de chorégraphie et le vocabulaire correspondant… Toutes ces choses peuvent renforcer le concept de soi (Jensen, 2001, p. 77).

Cela peut se produire dans d'autres disciplines également. Par exemple,

> La danse peut développer l'équilibre et, éventuellement, des compétences en lecture. Pour un bon développement moteur et cognitif du cerveau, il faut une activation suffisante du système moteur-cérébelleux-vestibulaire… Notre population est de plus en plus sédentaire. Heureusement, les pratiques de danse incluent souvent des mouvements qui obligent à tourner, sauter, ramper, rouler… L'université a documenté des gains significatifs sur les plans de l'attention et de la lecture, qui résultent de ces activités stimulantes (Jensen, 2001, p. 78).

Il semble que « les arts kinesthésiques peuvent développer la cognition, les attitudes positives et la confiance; dans certains cas, ils peuvent même faire croitre de nouvelles cellules du cerveau » (Jensen, 2001, p. 71). Ce genre de recherche appuie l'initiative provinciale en vue d'incorporer de l'activité physique quotidienne dans la journée d'école.

Tous les arts, qu'ils soient jugés kinesthésiques ou non, incorporent la sensibilisation à l'importance du corps dans son éventail de résultats d'apprentissage. Une partie de cette présence physique est déclarée et audacieuse. D'autres mouvements du corps sont subtils mais importants tout de même, parce que ces compétences corporelles distinctes jouent pour beaucoup dans la différence de calibre du processus ou de la présentation. Certains exemples des gestes requérant une expression physique distincte peuvent inclure le coup de pinceau de l'artiste, le phrasé du pianiste, la posture de l'acteur et le saut du danseur. Chaque petit mouvement réussi est impliqué dans une série plus large de petits mouvements et devient la pierre angulaire des arts. Selon la recherche, c'est ce mouvement qui parait être l'élément crucial qui déclenche la « réinitialisation » des boutons par défaut chez les élèves à risque.

La documentation soutient très fortement que les arts peuvent changer les choses dans la vie des élèves, dans des situations qu'ils trouvent difficiles ou dans leurs réflexions sur ces situations. De plus, ils peuvent avoir un impact positif sur les collectivités qui les entourent et les appuient. Les thèmes de la recherche les plus notables suggèrent que les beaux-arts devraient être employés selon les façons suivantes :

1. comme soutien spécialisé à l'école pour les élèves qui font face à de graves difficultés affectives ou qui sont au bord de l'exclusion; cela peut prendre la forme d'interventions par des spécialistes de la thérapie par les arts, idéalement en collaboration avec les enseignants et d'autres unités de soutien;

©Alberta Education, Canada, 2009

2. comme projets artistiques collaboratifs avec des organisations d'arts et d'autres groupes communautaires;

3. comme une forme de prévention des problèmes de santé mentale ou d'exclusion sociale qui peut être entreprise par les enseignants eux-mêmes, en collaboration avec des spécialistes de la thérapie par les arts, des artistes et d'autres services de soutien et de groupes communautaires reliés à l'école (Karkou & Glasman, 2004, p. 60).

Jouer un rôle dans les arts peut voir un effet durable et transformateur sur plusieurs aspects de la vie des gens. Cela est vrai non seulement pour les individus, mais aussi pour les quartiers, les communautés, les régions et des générations entières dont le sentiment d'identité et les aspirations peuvent être changés grâce à l'art.

(Karkou et Glasman, 2004, p. 59)

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

On a posé des questions aux administrateurs d'école et aux éducateurs de l'Alberta sur ce qui, selon eux, pourraient améliorer les taux d'achèvement des études secondaires.

> Les administrateurs d'école… ont suggéré qu'offrir une plus grande variété d'options de cours, donner des crédits aux élèves pour les activités parascolaires, établir des partenariats avec des entreprises pour démontrer le lien entre ce qui est enseigné et ce qui est requis en milieu de travail, encourager les élèves à déterminer ce qui rendrait les cours plus intéressants et modifier les mécanismes d'évaluation des élèves pourraient améliorer les taux d'achèvement des études secondaires.
>
> Les éducateurs ont également identifié des actions liées à « l'apprentissage et l'enseignement » qui leur semblent importantes. L'introduction d'options plus nombreuses et souples en matière de prestation des programmes, le changement de la structure de l'année scolaire, la modification des exigences relatives à l'obtention du diplôme d'études secondaires et l'augmentation du nombre de cours avec financement flexible soulignent que les élèves se consacreraient plus probablement à des activités scolaires si le programme d'études ainsi que les pratiques d'enseignement pourraient s'adapter davantage à leurs besoins d'apprentissage et à leur façon d'apprendre (Alberta Education, *High school completion,* 2006, p. 8 et 9).

En général, ces éducateurs semblent sensibles aux besoins de cette population scolaire à risque, puisqu'ils suggèrent la nécessité d'étoffer les types de programmes offerts et de diversifier les manières dont s'effectue la prestation des programmes. La réussite à court terme a une plus grande chance de conduire à une réussite à long terme pour les élèves à risque :

> La première [étape] est de structurer une série d'expériences réussies pour les élèves à risque. La deuxième [étape] est d'aider les élèves à comprendre qu'ils contribuent à leurs propres succès. Alderman [1990] déclare qu'il faut procurer quatre « liens » pour que les élèves « sans recours » puissent enfin réussir et

©Alberta Education, Canada, 2009

> augmenter leur confiance en eux : (1) établir des objectifs immédiats (à court terme et gérables), (2) [varier] les stratégies d'apprentissage, (3) [trouver] des expériences réussies, (4) attribution pour la réussite… [relier] l'effort, la compétence et le succès personnel (Lang et Evans, 2006, p. 117-118).

Il existe des exemples particuliers d'introduction formelle des arts dans la programmation scolaire et parascolaire qui ont généré une augmentation du rendement scolaire et d'autres résultats positifs transférables. On pense que ces résultats positifs préviennent l'échec, l'apathie et le potentiel de décrochage scolaire chez les élèves.

> Un bon modèle qui remporte beaucoup de succès depuis 50 ans est celui des écoles Waldorf : ce sont des institutions autonomes axées sur les arts qui proposent l'un des modèles pédagogiques dont la croissance est la plus rapide; elles comptent 130 établissements aux États-Unis et 700 ailleurs au monde… Elles proposent de nombreuses sorties éducatives, encouragent la rédaction de réflexions dans le journal, dédramatisent les examens… Souvent, les élèves passent toute une année à fabriquer un meuble ou un instrument de musique… Des sommités pédagogiques comme Howard Gardner et Theodore Sizer admirent les écoles Waldorf. Oppenheimer (1999) raconte un nombre de faits sur le modèle Waldorf. Dans les Scholastic Assessment Tests, les élèves des écoles Waldorf surpassent les moyennes nationales… Les diplômés réussissent régulièrement à entrer dans les meilleures universités. Ils passent fréquemment les tests de rendement à un taux qui est deux ou trois fois plus élevé que celui des élèves du secteur public. Les professeurs d'université font des commentaires sur l'humilité, le sens d'émerveillement, la concentration et les ressources intellectuelles de ces diplômés (Jensen, 2001, p. 12).

Le programme d'études Waldorf réalise de tels succès avec ses élèves parce qu'il offre une formation reposant sur de solides assises artistiques, dont le Reggio Emilio Curriculum. Les élèves apprennent aussi d'autres matières comme les sciences, la littérature et les mathématiques, mais cet apprentissage se fait par le biais des processus de diverses disciplines de beaux-arts.

Un autre exemple convaincant de la mise en œuvre d'un programme de beaux-arts, où les élèves étaient assujettis à des situation très difficiles, est celui du Health, Education, in the Arts, Refining Talented Students (HEARTS) Family Life Center.

> [Ce programme] est un projet parascolaire de prévention de la violence… qui cherche à offrir des expériences intéressantes et enrichissantes du point de vue scolaire… L'accent y est mis sur les talents, les compétences, les aptitudes, les intérêts, les capacités et le potentiel humain de chaque élève. Ces forces sont stimulées grâce à l'utilisation des beaux-arts comme la musique, les arts visuels, l'art dramatique et la danse… La participation aux beaux-arts accroit le rendement scolaire, l'attachement envers l'école ainsi que l'estime de soi, car elle diminue la propension des élèves à commettre des actes violents. La recherche indique également que les programmes de beaux-arts réduisent le comportement délinquant et améliore l'estime de soi… Plusieurs chercheurs concluent que la

©Alberta Education, Canada, 2009

> participation aux arts favorise le développement des compétences cognitives, sociales et personnelles (Respress et Lutfi, 2006, p. 25 à 27).

Dans de nombreux programmes, la communauté pédagogique a adopté un modèle culturel positif afin d'éviter le décrochage scolaire. L'un de ceux-ci est fondé sur les philosophies autochtones en matière d'éducation des enfants afin de proposer une solution de rechange convaincante pour créer un climat positif en classe :

> Le but premier est d'engendrer l'estime de soi. Sans la confiance en soi, l'enfant éprouve des problèmes sociaux, psychologiques et d'apprentissage… [Il y] a quatre valeurs centrales intégrées comme étant le « thème unificateur des cultures positives pour les programmes d'éducation et de travail destinés aux jeunes »… : (1) l'appartenance (attachement), (2) la maitrise (rendement), (3) l'indépendance (autonomie), (4) la générosité (altruisme) (Coopersmith, 1967; Brelander, Brokenleg et Van Bockem, 2002; tous cités par Lang et Evans, 2006, p. 119).

Les élèves à risque sont qualifiés « d'enfants du découragement » dans certaines initiatives culturelles pédagogiques.

> Brendtro et collab. (2002) décrivent des démarches pour travailler avec [ces] « enfants du découragement » (p. 70). Cela comprend : (1) le maintien d'un milieu qui implique des rapports avec les élèves réticents en « établissant des relations positives » avec les jeunes, (2) l'usage de méthodes alternatives pour structurer des expériences d'apprentissage « conviviales pour le cerveau », (3) « la mobilisation positive de la participation des jeunes » pour contrer l'irresponsabilité et la rébellion, et (4) le « courage de prendre en main » le problème en établissant des programmes qui favorisent les valeurs et le comportement sociaux (cité par Lang et Evans, 2006, p. 120).

Ces quatre principes directeurs ressemblent à nombre d'objectifs des programmes d'études en beaux-arts, avec une priorité sur le développement affectif et social des élèves. C'est cet accent mis sur le bien-être des élèves qui combat leur tendance à échouer.

Les intelligences multiples dans l'éducation artistique

> *La définition de Gardner s'éloigne de la note quantifiable obtenue pour un test de langue ou de mathématiques et suggère aux enseignants que « l'examen des comportements intelligents » sert à documenter la gamme complète des capacités de l'élève.*
>
> (Stefanankis, 2002, p. 3)

©Alberta Education, Canada, 2009

Quelle est l'application de la théorie des intelligences multiples dans l'éducation artistique?

CONTEXTE CONCEPTUEL

Les éducateurs ont commencé à s'intéresser aux théories alternatives de la théorie de l'intelligence ou du quotient intellectuel (QI). « La contribution vitale de Gardner à la sociologie, à la psychologie et à l'éducation est la notion [qu'il existe] plusieurs façons d'être intelligent » (Parke, 2003, p. 11). Son approche qualitative des diverses manières dont l'esprit peut participer à l'apprentissage constitue une recherche fondamentale, qui a ouvert la voie à d'autres théoriciens pour envisager de multiples façons d'apprendre. La métaphore suivante nous aide à comprendre comment chacun de nous voit le monde : « si votre appareil photo contient un film noir-et-blanc, vous recherchez des ombres ou des contrastes de tonalités claires et foncées; mais si votre appareil contient un film couleur, vous vous intéressez plutôt aux couleurs. Ce que peut faire le film que vous placez dans votre appareil influence ce que vous ferez » (Eisner, 2002, p. 8).

> Le modèle des intelligences multiples de Gardner renferme maintenant huit intelligences : (1) spatiale et visuelle, (2) logique et mathématique, (3) linguistique, (4) musicale et rythmique, (5) corporelle et kinesthésique, (6) interpersonnelle, (7) intrapersonnelle et (8) naturaliste. Gardner (1999) croit que les intelligences de chaque personne représentent toutes combinaisons de force et de faiblesse. C'est de cette variation qu'émergent les différences individuelles (Parke, 2003, p. 11).

Beaucoup de suggestions ont été proposées quant aux nouveaux rôles pour les intelligences, notamment des rôles culinaire, technologique, affectif et spirituel, mais elles n'ont pas été adoptées par Howard Gardner. Les critiques des théories de ce dernier affirment qu'aucune recherche sur le cerveau ne confirme la division de ces intelligences.

En dépit des débats entourant le langage utilisé pour décrire les multiples manières d'apprendre, il est intéressant de comparer et de déceler les ressemblances et les différences parmi certains modèles d'apprentissage différencié. Par exemple, les trois modèles d'intelligences qui tentent de chercher de nouvelles façons d'apprendre sont les suivants : les intelligences multiples (Gardner), le comportement intelligent (Costa) et l'intelligence émotionnelle (Goleman) (Parry et Gregory, 2003, p. 99; voir aussi Annexe F).

Une autre façon d'examiner les diverses manières dont les élèves peuvent apprendre et comprendre est celle du travail en cours sur la « théorie des dispositions ». Ces dispositions établissent des relations clés avec les systèmes d'apprentissage et les théories des domaines d'apprentissage.

> Les concepts des comportements réflexifs, sociaux et affectifs revêtent une signification plus complexe et intéressante lorsqu'on les considère comme des dispositions. C'est cette idée de la dispositionnalité, des tendances ou inclinations envers des schémas de comportement qui nous permet d'en apprendre plus à la fois sur les processus de la pensée et l'interrelation entre la pensée, la

©Alberta Education, Canada, 2009

> participation affective (faisant partie de la personnalité) et la participation sociale, ainsi que sur les manières dont les apprenants édifient sur les apprentissages et les mettent en œuvre dans différents milieux… [Autrement dit], l'apprentissage d'une tâche donnée n'est pas limité; il est plutôt ouvert, continu et complexe (Gadsden, 2008, p. 43 et 44).

Quels que soient les termes utilisés pour décrire la manière complexe dont les gens intègrent les connaissances dans leurs mondes, il est important de constater que la réflexion des chercheurs pédagogiques s'aventure au-delà des modèles conventionnels et surtout quantitatifs de l'intelligence cognitive.

Selon la théorie des intelligences multiples, nous devons changer radicalement notre façon de penser sur l'apprentissage et, donc, sur l'évaluation de tous les apprenants. Les enseignants ne devraient pas se demander « Cet élève est-il intelligent? » mais plutôt « Comment cet élève est-il intelligent? ».

(Stefanankis, 2002, p. 7)

LIENS AVEC LES ARTS

Il y a de nombreuses relations réciproques entre les multiples modes d'apprentissage et de compréhension et la valeur des beaux-arts. Horowitz et Abeles (2000), qui ont mis à l'essai l'hypothèse, ont constaté que les élèves ayant eu une grande exposition aux arts démontraient des preuves claires d'une compréhension des « points de vue multiples ou alternatifs » (Burton, Horowitz et Abeles, 2000, p. 42; cités par Lampert, printemps 2006, p. 216). Les beaux-arts touchent chacune des dimensions de l'enfant : cognitive, affective, conative, kinesthésique et spirituelle (voir Domaines d'apprentissage, Première partie). Par conséquent, il semble naturel de supposer que les disciplines des beaux-arts qui touchent l'enfant de façon globale et intégrée favoriseront le même type d'expériences d'apprentissage complexes. « Lorsque nous travaillons avec les arts, nous travaillons avec le corps et l'esprit. Le corps peut être l'instrument de l'expression, et l'esprit, celui de la force intégrative et imaginative qui donne son sens à l'expression » (Stiegelbauer, 2004, p. 114).

Il y a nombre d'exemples de la manière dont chaque discipline des beaux-arts peut promouvoir une multitude de voies de la connaissance qui sont favorisées par diverses intelligences, comme on le voit dans le domaine de la danse. La danse peut favoriser plusieurs liens naturels avec les intelligences multiples et, en particulier, les intelligences spatiale et visuelle, musicale et rythmique, corporelle et kinesthésique, et interpersonnelle.

> La danse, comme la poésie, est une façon d'exprimer des idées, des images, des sentiments et des émotions afin que de nouvelles chaines d'idées et d'interprétations puissent émerger. La danse permet aux enfants d'apprendre à se connaitre par d'autres moyens, grâce à la capacité du corps d'exprimer des pensées et des sentiments par différents mouvements, formes et actions qui ne sont ni le contenu ni le sujet d'étude; en fait, c'est plutôt le danseur qui est le sujet d'étude. Les sentiments, les intuitions et le développement des sensibilités du danseur sont exprimés par les formes des mouvements (Anderson, 2004, p. 84).

©Alberta Education, Canada, 2009

Le travail multimédia peut également coordonner diverses intelligences multiples, notamment spatiale et visuelle, logique, verbale et linguistique, et musicale et rythmique.

> Les [multi]médias poussent les enfants à penser différemment, à l'encontre des textes imprimés linéaires comme ceux des manuels de sciences ou même des livres illustrés. Les médias sont fréquemment chorégraphiés autour des personnages principaux ou des avatars qui guident les enfants dans un site ou un film et les aident à interpréter l'histoire… Le degré d'interactivité associé aux médias permet aux élèves de faire l'expérience simultanée de la musique, de la danse, de l'art dramatique et des arts visuels, sans même s'en rendre compte. En tant qu'éducateurs, nous voulons que nos programmes de langues tirent profit de cet intérêt pour l'imprimé, combiné à des textes électroniques afin de jeter des ponts vers la littératie (Rowsell, 2004, p. 97).

En ce qui a trait à la théorie des dispositions, il est intéressant de noter que ces dernières peuvent être expliquées encore plus en se servant des descripteurs trouvés dans la théorie des domaines d'apprentissage, en particulier les domaines cognitif (pensée créatrice et pensée critique), affectif (affectif) et conatif (motivationnel). De plus, une composante réflexive des dispositions qui ressemble à la « métaposition » est apparente dans les « métadomaines d'apprentissage », comme la métacognition (Robinson, 2007; voir Première partie). Autrement dit, les dispositions obligent les élèves à l'autoréflexion et à l'autorèglementation ou, dans le cas des domaines d'apprentissage multiples, à être capable de « méta-traitement. » Voici des exemples des dispositions :

> a) la persistance – comment elle se développe et est révisée avec le temps, les conditions et les contextes qui la favorisent, et les facteurs qui y font obstacle; b) la créativité, son déroulement et ses applications; c) le langage, la littératie et les mathématiques; d) l'autorèglementation, les approches envers l'apprentissage, et les comportements d'apprentissage; e) le développement de la réflexion critique et de l'introspection des élèves, particulièrement en relation avec l'empathie et la compréhension des autres (Gadsden, 2008, p. 43 et 44).

« Les habitudes de l'esprit explorent aussi ces inclinations naturelles uniques à chaque apprenant » (Costa et Kallick, 2008). La recherche sur les dispositions concrétise le besoin des éducateurs de penser aux façons d'encourager l'élève à être métacognitif, méta-affectif, métaconatif, méta-kinesthésique et métaspirituel (Robinson, 2007; voir Première partie).

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Une des implications majeures de la théorie de Gardner est que l'intelligence peut être enseignée, que les gens peuvent apprendre à se comporter plus intelligemment si on accorde de l'attention et de la valeur aux formes multiples de l'intelligence. Cela constitue un changement radical par rapport aux concepts traditionnels du QI, qui se fondent sur le principe que l'intelligence est fixée à la naissance et reste immuable par la suite.

(Parry et Gregory, 2003, p. 97)

©Alberta Education, Canada, 2009

Les enseignants doivent accepter le fait qu'il est possible d'enseigner de multiples manières d'apprendre, qui mènent à une multitude de voies de la connaissance. Le concept de « l'enseignement différencié » (voir Pratiques exemplaires, Première partie) exige que les enseignants varient leur pédagogie d'enseignement pour tenir compte des divers genres d'apprenants dans leurs cours. Lazear (2001) indique de manière assez éloquente quelles devraient être les considérations fondamentales dans une classe conviviale d'intelligences multiples.

Si nous prenons au sérieux cette approche multimodale de l'enseignement et de l'apprentissage, voici certaines des implications pouvant en découler :

1. Les leçons quotidiennes devraient être des expériences d'apprentissage « multisensorielles » qui procurent aux élèves des possibilités de toucher, de voir, d'entendre, de gouter, de danser, de sentir, d'écrire, de discuter, de dessiner, de sculpter, de peindre, de réfléchir et de chanter dans le cadre de ce qu'ils apprennent…

2. Les divers médias et outils stimulant les intelligences doivent être abondamment présents dans la classe, et on doit enseigner aux élèves comment les utiliser, puis les encourager à s'en servir pour acquérir des connaissances, traiter l'information de la leçon, connaitre et apprendre, et créer une gamme de produits qui démontrent leur compréhension…

3. Les enseignants devraient créer des outils d'auto observation et d'autoévaluation pour assurer qu'ils enseignent en équilibrant les différentes formes d'intelligence. La majorité des enseignants ont tendance à enseigner de la manière qu'ils ont connue durant leur propre apprentissage et en utilisant les moyens avec lesquels ils sont le plus à l'aise…

4. L'évaluation de l'apprentissage des élèves doit, elle aussi, impliquer un éventail de performances des intelligences qui vont au-delà des tâches papier-crayon…

> Les leçons sur les intelligences multiples doivent avant tout être présentées dans le langage et les systèmes de symboles uniques des diverses intelligences, qui comprennent, et dépassent aussi, les tendances conventionnelles envers « la lecture, l'écriture et les mathématiques » du programme d'études actuel (Lazear, 2001, p. 206 et 207).

Lorsque les enseignants cherchent des preuves de réussite dans une classe d'intelligences multiples, il est nécessaire d'utiliser des outils d'évaluation compréhensifs et variés. Par exemple, « les collections de travaux des élèves réunis dans un portfolio deviennent pour les enseignants et les élèves un outil leur permettant de constater les preuves de croissance au fil du temps » (Stefanankis, 2002, p. 14). La réussite dans un cours de beaux-arts où l'enseignement différencié englobe divers types d'intelligences et de dispositions n'est pas toujours évidente pour l'œil inexercé, ou même exercé, du pédagogue. La réussite en beaux-arts, spécialement dans les milieux d'intelligences multiples, peut être un élément intrinsèque prenant racine de manière unique chez l'élève dans sa vie scolaire, professionnelle et personnelle (voir Indicateurs de réussite, Première partie).

©Alberta Education, Canada, 2009

Habituellement, les personnes qui excellent sont équilibrés sur le plan émotif, ont des aptitudes de réflexion souple et sont capables d'utiliser leur créativité pour résoudre des problèmes. Ce sont des gens qui tissent des relations positives, réussissent dans leur carrière et maintiennent un mode de vie sain et équilibré. Bref, ils possèdent les qualités et les caractéristiques que la plupart des enseignants décriraient comme étant des objectifs désirables pour tous les élèves. Si nous voulons que les élèves atteignent ces objectifs, nous devons nous tourner vers les théories non conventionnelles de l'intelligence pour nous en inspirer.

(Parry et Gregory, 2003, p. 97)

La recherche sur le cerveau et l'éducation artistique

Le cerveau filtre tous les stimulus sensoriels entrants et choisit ceux qui sont les plus pertinents ou significatifs.

(Wolfe, 2001, p. 103)

Quelle est l'application de la recherche sur le cerveau en rapport avec l'éducation artistique?

CONTEXTE CONCEPTUEL

La recherche sur le cerveau est devenue un champ d'étude de plus en plus important qui sert de base à la théorie et à la pratique pédagogiques. Il existe maintenant diverses technologies de balayage servant à l'examen des fonctions cérébrales (Sousa, 2006). Grâce à ces technologies, les chercheurs sont en mesure de mieux comprendre quelles parties du cerveau sont activées par divers types d'activités mentales. Au moyen de telles études, les chercheurs ont pu conclure et édifier sur l'hypothèse que

> l'apprentissage est un processus de construction de réseaux de neurones. Tout au long de la vie, nous construisons dans le cortex cérébral des réseaux renfermant de l'information sur une énorme variété de concepts… Comment ce réseau a-t-il été créé? Très probablement, le cerveau le construit de trois différentes façons : par l'expérience concrète, l'apprentissage représentationnel ou symbolique [d'idées ou d'objets réels] et l'apprentissage abstrait [n'ayant pas toujours une contrepartie concrète visible] (Wolfe, 2001, p. 138).

Toutefois, il faut tenir compte de certaines mises en garde lorsqu'on utilise la recherche sur le cerveau pour guider la pratique pédagogique.

> John Bruer (1998, 1999) avertit les éducateurs de ne pas sauter à des conclusions non étayées concernant les applications directes de nouvelles idées sur la neurobiologie à des fins pédagogiques. Il réprimande les éducateurs qui parlent d'apprentissage basé sur le cerveau, comme si l'utilisation du cerveau pour apprendre était une nouvelle étape de l'évolution. Il critique aussi les éducateurs qui entretiennent des idées fausses sur les comportements liés aux hémisphères droit ou gauche du cerveau et fondent leur pratique pédagogique sur ces idées fausses… De plus, les éducateurs peuvent tenter de façonner leurs leçons sur la

©Alberta Education, Canada, 2009

> base d'une compréhension superficielle des rapports d'études des neuroscientifiques. Malgré ces mises en garde, nous avons tout de même besoin de nous intéresser à la recherche et de la faire connaitre, quoique nous sachions que de futures études pourraient suggérer de nouvelles directions. Le fait de faire connaitre la recherche fournit de l'information pour d'autres recherches subséquentes et permet de faire progresser le champ d'étude (Given, 2002, p. 13).

Wolfe (2001) conteste les assertions selon lesquelles la recherche sur les hémisphères du cerveau devraient être complètement écartée, car il affirme qu'aucune des théories sur les rôles des différents hémisphères n'est complètement inexacte ni entièrement exacte.

> Depuis une vingtaine d'années, de nombreuses recherches portant sur les rôles des deux hémisphères cérébraux ont été effectuées… Bien qu'il semble clair maintenant que chaque hémisphère de notre cerveau a ses spécialités, il ne faut pas oublier que les deux travaillent ensemble en tout temps… Il est donc nécessaire peut-être que nous mettions plus l'accent sur l'enseignement visant ces deux parties du cerveau, puisqu'elles collaborent constamment (Wolfe, 2001, p. 44 à 48).

Les thèmes de recherche qui émergent de façon constante dans le champ de la recherche sur le cerveau sont les suivants : « La recherche démontre que le cerveau développe cinq systèmes d'apprentissage : affectif, social, cognitif, physique et réflexif » (Given, 2002, p. 6); « Les systèmes d'apprentissage affectif, social et physique tendent à être les plus puissants, compte tenu de leurs demandes. Leur niveau de fonctionnement détermine le degré d'efficacité avec lequel opèrent les systèmes cognitif et réflexif » (Given, 2002, p. 129); en bref, « l'émotion stimule l'attention, et l'attention stimule l'apprentissage… Le cerveau est programmé biologiquement pour s'occuper en premier de l'information qui a un contenu affectif élevé » (Sylwester, s. d.; cité par Wolfe, 2001, p. 86 à 88).

> *« Les mouvements inédits et très complexes impliquent presque tout le cerveau ».*
>
> (Jensen, 2001, p. 72 et 73)

Given (2002, p. 12) compare les trois théories du fonctionnement cognitif, qui comprennent (1) les systèmes d'apprentissage naturels du cerveau, (2) les intelligences multiples (Gardner) et (3) les domaines des styles d'apprentissage (Dunn et Dunn). Cette comparaison est utile, car elle souligne les éléments communs des théories et les différences entre celles-ci.

©Alberta Education, Canada, 2009

Systèmes d'apprentissage naturels du cerveau	Intelligences multiples (Gardner)	Domaines des styles d'apprentissage (Dunn et Dunn)
Affectif	Intrapersonnelle	Affectif
Social	Interpersonnelle	Social
Cognitif	Verbale et linguistique Logique et mathématique Musicale et rythmique Spatiale et visuelle	Psychologique
Physique	Corporelle et kinesthésique	Physique
Réflexif	Naturaliste	Environnemental

En ce qui concerne les distinctions sexuelles, il est intéressant de noter qu'il n'existe pas de différences significatives dans la performance cognitive globale entre les élèves des deux sexes.

> Cependant, pour des tâches particulières, plus de personnes de sexe féminin obtiennent de meilleurs résultats aux tests de rapidité de perception, de fluidité verbale, de détermination du placement des objets (séquence), d'identification d'attributs et d'objets précis, de tâches manuelles de précision et de calcul arithmétique. Plus de personnes de sexe masculin affichent de meilleures performances pour les tâches spatiales, comme la rotation mentale d'objets en trois dimensions, les tâches motrices qui consistent à atteindre une cible, le discernement de formes intégrées dans des diagrammes complexes et le raisonnement mathématique (Cahill et collab., 2005; cités par Sousa, 2006, p. 174).

De plus, « quand les êtres féminins se rappellent leurs émotions, elles se servent d'une plus grande partie de leur système limbique que ne le font les êtres masculins. Elles sont également plus habiles à reconnaitre les différentes sortes d'émotions chez les autres » (Baron-Cohen, 2003; cité par Sousa, 2006, p. 175).

> Les résultats de ces études et d'autres encore indiquent que plus d'êtres féminins favorisent l'hémisphère gauche et plus d'êtres masculins favorisent l'hémisphère droit. Pourquoi en est-il ainsi? À quel point l'inné (profil génétique) et l'appris (environnement) contribuent-ils à ces différences structurales et de la performance? Bien que la réponse n'ait pas été établie de façon définitive, les conclusions de la recherche suggèrent que l'influence des hormones prénatales, de la sélection naturelle et de l'environnement pourraient expliquer de tels résultats (Sousa, 2006, p. 175).

©Alberta Education, Canada, 2009

> *Au cours des dix dernières années, les découvertes de la recherche sur le cerveau confirment la plasticité et l'enrichissement provenant de la musique, de la danse et des arts visuels. Il y a assez de données pour appuyer la valeur fondamentale des arts sur un pied d'égalité avec chacune des autres « disciplines », y compris les sciences, les langues et les mathématiques. Désormais, les arts ne peuvent plus être qualifiés de simples ajouts culturels.*
>
> (Jensen, 2006, p. 227)

Il est important de noter les raisons pour lesquelles les arts sont considérés comme d'excellentes occasions d'enrichissement. Il est logique que les arts offrent des possibilités si stimulantes au cerveau, parce qu'ils proposent « un nouvel apprentissage motivant qui est habituellement cohérent et pertinent » (Jensen, 2006, p. 226 et 227).

> Les arts enrichissent le processus d'apprentissage. Les systèmes qu'ils alimentent, dont nos capacités sensorielles, d'attention, cognitives, affectives et motrices intégrées sont, en fait, les moteurs de tous les autres apprentissages. Cela ne signifie pas toutefois qu'il est impossible d'apprendre sans les arts, car plusieurs personnes l'ont fait. Cependant, les arts procurent aux apprenants des possibilités de développement et de maturation simultanées des multiples systèmes du cerveau, auxquels il n'est pas facile d'accéder, car ils soutiennent des processus qui génèrent des résultats cumulatifs (Jensen, 2002, p. 2).

Des disciplines artistiques spécifiques offrent différentes possibilités d'aider à stimuler le développement et le fonctionnement du cerveau.

> La musique : il semble que certaines structures de la cochlée corticale réagissent aux tonalités musicales. La danse : une partie du cerveau et la plus grande partie du cervelet sont dédiées à l'initiation et à la coordination de toutes sortes de mouvements, depuis la course intense jusqu'au balancement délicat des bras. L'art dramatique : des régions spécialisées du cerveau se concentrent sur l'acquisition du langage parlé et ont recours au système limbique pour fournir la composante affective. Les arts visuels : le système interne du traitement visuel peut, avec la même aisance, se rappeler les images réelles ou créer des images imaginaires… Dans les cultures qui n'ont pas l'écriture ni la lecture, les arts sont les médias par lesquels l'histoire, les mœurs et les valeurs collectives sont transmis aux prochaines générations et perpétués (Sousa, 2006, p. 214).

Parmi toutes les disciplines, ce sont les recherches sur la musique qui continuent d'être les plus nombreuses à démontrer de forts liens avec une activité neuronale très complexe. « Les mécanismes mentaux qui traitent la musique sont profondément entrelacés avec les autres fonctions cérébrales de base, notamment l'émotion, la mémoire et, même, le langage. La recherche montre que le cerveau humain est prédisposé à détecter des schémas à la fois dans la musique et le langage » (Wolfe, 2001, p. 161).

©Alberta Education, Canada, 2009

> Faire de la musique est en partie ce qui nous rend humains. Frank Wilson (1999), professeur adjoint en clinique de neurologie à l'École de médecine de la University of California, affirme qu'apprendre à jouer d'un instrument connecte, développe et raffine en entier les systèmes neurologiques et moteurs du cerveau (Jensen, 2001, p. 14).

La musique est aussi une discipline qui peut être intégrée avec succès dans toutes les disciplines des beaux-arts et d'autres matières. « [Par exemple,] les motifs et les symboles en musique sont des concepts sous-jacents qui contribuent à rendre les mathématiques plus faciles à comprendre » (Wolfe, 2001, p. 164).

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

> *Un climat efficace en classe peut être décrit comme celui qui permet aux élèves d'augmenter de façon naturelle les niveaux d'endorphine, de dopamine, de norépinéphrine ou de sérotonine dans leur cerveau, rendant ainsi les expériences éducatives des élèves plus agréables et intéressantes.*
>
> (Wolfe, 2001, p. 68)

Les éducateurs ont raison de réaliser l'importance de la recherche sur le cerveau quant au rôle de l'émotion dans l'apprentissage et de sa capacité d'accroitre la rétention, et ils devraient planifier l'enseignement en classe en conséquence. Les enseignants doivent considérer les types d'activités qui font partie du domaine d'apprentissage affectif :

> Les activités comme la stimulation et les jeux de rôles sont souvent très attrayantes et renforcent non seulement la signification du matériel, mais aussi les liens affectifs. Les élèves, à qui leurs enseignants ont demandé de mettre en scène un évènement particulier de l'histoire ou de formuler une équation avec l'aide de leurs camarades de classe, se souviendront probablement de cet évènement ou de cette équation… La résolution de problèmes de la vie quotidienne est une autre façon d'augmenter les enjeux affectifs et motivationnels (Wolfe, 2001, p. 108 et 109).

Toutefois, il est vital également de se rappeler que « l'émotion, avec sa capacité d'enrichir l'apprentissage ou de l'entraver, est une arme à double tranchant » (Wolfe, 2001, p. 111). Les éducateurs doivent comprendre le rôle biologique des émotions et, à la lumière de cette compréhension, procurer des milieux scolaires novateurs et sains sur le plan affectif qui favorisent un apprentissage optimal.

« Les meilleures stratégies accroissent la rétention, la compréhension et les capacités des élèves d'appliquer les concepts qu'ils apprennent » (Wolfe, 2001, p. 131). Certaines techniques pédagogiques de confiance fondées sur la connaissance du cerveau impliquent le suivi des résultats d'apprentissage. Les enseignants feront les actions suivantes : (1) créer une salle de classe qui appuie le raisonnement, (2) activer les connaissances antérieures des apprenants, (3) fournir des repères élaborés qui procurent un aperçu conceptuel organisé, (4) créer un milieu coopératif de groupe d'apprentissage, (5) enseigner le raisonnement de manière explicite,

©Alberta Education, Canada, 2009

(6) poser des questions de plus haut niveau, (7) se livrer à la résolution créative de problèmes, (8) enseigner le développement des concepts de façon inductive, (9) faciliter la métacognition, (10) utiliser des outils organiseurs graphiques (Parry et Gregory, 2003). Nombre de ces stratégies d'enseignement sont similaires aux principes constructivistes et aux applications en classe (Parry et Gregory, 2003; voir aussi Annexe G).

En particulier, on a constaté que les projets de classe sont d'excellents moyens de susciter l'intérêt des élèves par rapport à leur apprentissage car, s'ils sont bien conçus, ils peuvent présenter aux élèves des possibilités d'effectuer leurs propres choix et de guider leurs propres processus d'apprentissage. « Observer des élèves très occupés dans une activité est toujours un spectacle très satisfaisant… [Cependant], tout projet ou activité devrait être un moyen d'enrichir l'apprentissage, et non pas une fin en soi (Wolfe, 2001, p. 142).

> Les simulations (activités de la vie quotidienne) sont aussi des activités d'enseignement utiles, mais elles doivent être planifiées et traitées soigneusement pour en réaliser tous les avantages. Les élèves ont fréquemment besoin d'aide pour comparer et mettre en contraste la simulation avec l'évènement réel, afin de pouvoir en dégager les principes généraux. Les experts en apprentissage expérientiel nous disent que le temps consacré à l'objectivation d'une simulation devrait être égal à celui consacré au compte rendu. Certaines simulations sont très émotionnelles et, bien que ce soit un avantage additionnel pour la rétention, il y a un danger potentiel lorsque les élèves sont incapables de séparer la simulation de la réalité et qu'ils deviennent contrariés ou fâchés (Wolfe, 2001, p. 145 et 146).

Il y a plusieurs types d'activités d'apprentissage qui peuvent être considérés intéressants dans un milieu d'apprentissage fondé sur la connaissance du cerveau. Lorsqu'on planifie de telles activités, le plan de leçon devrait être :

- flexible – contrôlé par l'enseignant et facile à modifier et à adapter,
- compatible avec le cerveau – conforme à ce qui est connu au sujet des manières dont le cerveau apprend,
- adaptable – capable d'accommoder une variété d'instructions, les capacités de pensée, les intelligences multiples, les organiseurs graphiques et la mesure authentique (Parry et Gregory, 2003, p. 67).

Il est vital d'effectuer une planification de haut niveau lors de la préparation d'une salle de classe constructiviste compatible avec le cerveau, qui encourage une réflexion d'un ordre plus élevé.

©Alberta Education, Canada, 2009

L'interprétation

La recherche semble démontrer que « les arts [forment] une partie intégrante de l'apprentissage et de l'enseignement ».

(Gadsden, 2008, p. 38)

Nous avons décelé trois thèmes majeurs dans les sept domaines de recherche. Premièrement, les beaux-arts semblent renforcer le développement personnel, social, psychologique, culturel et du domaine d'apprentissage dans les milieux scolaires où ils sont mis en œuvre efficacement. Les activités entreprises dans les programmes d'arts encouragent les élèves à apprécier l'apprentissage des arts et d'autres matières; de plus elles augmentent, dans certains cas, l'assiduité des élèves et l'achèvement des études secondaires. Par exemple,

> … des milliers d'écoles au pays sont extrêmement axées sur les arts, et c'est une approche qui leur réussit. Généralement, les écoles centrées sur les arts font état d'un nombre moindre de décrocheurs, d'une assiduité élevée, d'un meilleur esprit d'équipe ainsi que d'un accroissement de l'amour de l'apprentissage, de la dignité des élèves et de la créativité. Elles produisent habituellement des citoyens mieux préparés pour le milieu de travail de l'avenir et qui ont en plus une plus grande sensibilisation culturelle (Jensen, 2006, p. 226 et 227).

Deuxièmement, les arts sont reliés à plusieurs résultats d'apprentissage développementaux positifs, certaines corrélations générales et quelques relations spécifiques de cause à effet depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte. Certains beaux-arts sont développés de façon plus optimale à différentes étapes de la vie d'un individu et aident à développer des qualités personnelles et sociales au cours de ces périodes particulières. L'idéal serait de bénéficier d'une exposition étendue aux arts, à la fois dans les programmes de beaux-arts et dans tout le programme d'études. Il est également important d'avoir cet enrichissement par les arts au cours des études des élèves, de la maternelle à la 12^{e} année, et spécialement durant les années fondamentales allant de la naissance à l'âge de 10 ans. C'est à cette étape de la vie que les périodes favorables à l'apprentissage de certaines compétences spécifiques de beaux-arts dans les diverses disciplines sont les meilleures et les plus flexibles.

Troisièmement, les beaux-arts favorisent un éventail de théories de l'apprentissage et sont favorisés par ces dernières : la pensée critique et la pensée créatrice, les intelligences multiples, les dispositions d'apprentissage et les systèmes d'apprentissage ou les domaines d'apprentissage. La recherche actuelle considère l'importance du domaine d'apprentissage affectif (émotions), spécialement dans le champ de la recherche sur le cerveau. Étant donné l'encouragement dans la documentation pour l'appréciation de la diversité de l'apprentissage, les enseignants sont incités à différencier l'enseignement des programmes afin d'accommoder les différents types d'apprenants et de styles d'apprentissage. En outre, l'approche autodirigée qui donne à l'élève la capacité d'aider à concevoir ses propres cheminements créatifs au sein des programmes (philosophie constructiviste) semble démontrer les conclusions les plus intéressantes sur les beaux-arts.

©Alberta Education, Canada, 2009

Malgré l'étendue et la diversité de la documentation, et ces trois thèmes d'interprétations émergents, il est important de souligner que les liens de causalité les plus forts et fiables des beaux-arts avec le développement cognitif sont les suivants : (a) l'écoute de la musique encourage le raisonnement spatio-temporel, (b) l'apprentissage d'un instrument de musique développe le raisonnement spatial et (c) la pratique de l'art dramatique en classe favorise les aptitudes verbales (Gadsden, 2008). D'après la présente analyse documentaire, il est évident également qu'il existe de nombreuses études significatives démontrant le transfert de l'apprentissage des beaux-arts en art dramatique et en musique à d'autres expériences; cependant, il y a considérablement moins d'études crédibles en ce qui concerne les arts visuels et la danse (Catterall, 2002).

En conclusion, il est évident qu'il est possible d'enseigner plusieurs des attributs des beaux-arts, par exemple, la pensée critique, la pensée créatrice et la métacognition. En conséquence, les futures études devront porter sur les pratiques en classe, ainsi que sur les connaissances des enseignants et les enquêtes requises dans les programmes de beaux-arts efficaces, qui favoriseront un transfert positif de l'apprentissage à d'autres domaines éducatifs, « particulièrement sur des sujets que les enseignants connaissent moins » (Gadsden, 2008, p. 38).

> … la question cruciale dans ce cas-ci est de savoir comment, à quel point, dans quel but et avec quel contenu les enseignants potentiels sont formés en vue d'enseigner et d'intégrer les arts à leur pratique pédagogique. Un enjeu fondamental porte sur ce que les enseignants, et ceux qui leur donnent leur formation, considèrent comme des connaissances et sur l'importance des différentes positions épistémologiques (Gadsden, 2008, p. 38).

Même si les beaux-arts se prêtent à plusieurs possibilités de création pour les élèves, c'est la manière dont les beaux-arts sont compris par les éducateurs et, ensuite, enseignées par des pratiques efficaces à leurs élèves, qui détermine le succès des beaux-arts pour tous les participants.

Les pratiques efficaces en beaux-arts (voir la section sur les pratiques exemplaires, Première partie) semblent conformes aux pratiques exemplaires présentées dans la Deuxième partie. De telles pratiques comprennent les éléments suivants : (1) le constructivisme, (2) l'apprentissage par enquête, (3) l'enseignement différencié, (4) le processus et le post-processus, (5) la participation active de l'apprenant, (6) les domaines d'apprentissage, (7) la métacognition et le méta-traitement, (8) l'intégration des matières et de la technologie, (9) la contextualisation, (10) l'évaluation aux fins de l'apprentissage et l'évaluation en tant qu'apprentissage, et (11) l'expertise.

Nous réaffirmons que ces pratiques exemplaires favorisent l'apprentissage dans les domaines de recherche suivants : (1) le développement à la petite enfance, (2) le développement personnel et social, (3) la pensée créatrice et la pensée critique, (4) le soutien des élèves à risque et l'achèvement des études secondaires, (5) les intelligences multiples et (6) la recherche sur le cerveau. Comme les conclusions de la Première partie le soulignent, nous constatons également ici que le rôle de l'enseignant constructiviste constitue une partie significative du programme de beaux-arts. « C'est peut-être le mot « partenaire » qui exprime le mieux [le rôle de

©Alberta Education, Canada, 2009

l'enseignant]… Ils sont dans le même bateau. Ils partagent les risques et les profits, les frustrations et les succès. Figurativement et, souvent, littéralement, les enseignants roulent leurs manches pour travailler aux côtés de leurs élèves comme collègues » (Simkins, 2002, p. 104).

Sur le plan de l'évaluation, la documentation qui a été analysée encourage l'enseignant à être sensible à la définition de l'évaluation dans le milieu unique des cours de beaux-arts en ce qui a trait à l'évaluation aux fins de l'apprentissage (voir la section sur les pratiques exemplaires, Première partie).

> Le mot anglais « assess » (« évaluer » en français) provient du mot latin « assidere », qui signifie « s'asseoir à côté »… Une telle position, à côté de l'enfant, est la meilleure façon de comprend activement cette personne. Cela transforme l'évaluation en une expérience d'apprentissage pour l'enseignant, qui recueille des renseignements auprès des apprenants pour voir leurs capacités uniques, et non pas leurs déficiences (Stefananski, 2002, p. 9).

Finalement, la documentation étudiée confirme que le rôle de l'enseignant semble être le facteur le plus important pour déterminer la valeur des résultats des beaux-arts en ce qui a trait à l'apprentissage et au développement de l'élève, bien que l'expérience en beaux-arts soit de la responsabilité ultime de ce dernier en fonction de ce qu'il choisit de faire : (1) percevoir, (2) acquérir le langage, (3) communiquer, (4) appliquer, (5) se comprendre, (6) contextualiser et (7) intégrer et renforcer (voir la section sur les apprentissages de base, Première partie).

©Alberta Education, Canada, 2009

Bibliographie

Alberta Assessment Consortia. *How to develop and use performance assessments in the classroom*. Edmonton, Alberta Assessment Consortium, Edmonton, 2000. <http://www.aac.ab.ca/>.

Alberta Assessment Consortia. 2008, <http://www.aac.ab.ca/> (consulté le 13 février 2008).

Alberta Education. Fine arts programs of study, 1986-1994. <http://education.alberta.ca/teachers/core/finearts/programs.aspx> (consulté le 2 février 2008).

Alberta Education. *High school completion: Your future starts here: Summary report on Alberta Education's high school completion symposium*. Edmonton (AB), Alberta Education, 2006.

Alberta Education. *Accountability pillar summaries for Alberta school jurisdictions*, 2007. <http://education.alberta.ca/admin/funding/accountability.aspx> (consulté le 13 février 2008).

Alberta Education. *2006/07 Satisfaction with education in Alberta survey: Summary report*. Edmonton, Alberta Education Performance Measurement and Reporting Branch, 2007.

Alberta Education. *Summary report for jurisdiction accountability pillars surveys. Provincial results 2004 to 2007*. Edmonton, Alberta Education, 2007.

Alberta Learning. *Programme d'études des Technologies de l'information et de la communication*, 2000-2003. <http://education.alberta.ca/francais/teachers/progres/core/tic/proget.aspx> (consulté le 26 mai 2009).

Alberta Learning. *Pleins feux sur l'enquête : Guide de mise en œuvre de l'apprentissage fondé sur l'enquête*, 2004, <http://education.alberta.ca/francais/teachers/progres/core/etsoc/appui/pleinfeux.aspx> (consulté le 26 mai 2009).

Anderson, A. « Moving in the circle: Dance education », D. Booth et M. Hachiya, The arts go to school: Classroom-based activities that focus on music, painting, drama, movement, media, and more, Markham (ON), Pembroke Publishers, 2004. p. 84-96.

Aoki, T. T. *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2005.

Appel, M. « Arts integration across the curriculum ». *Leadership*, vol. 36, n° 2, 2006, p. 14-17.

Arts Education in Maryland Schools Alliance. *Maryland essential learner outcomes for the fine arts*, 2007.<http://www.aems-edu.org/artseducation.php> (consulté le 3 février 2008).

Association of Waldorf Schools of North America, 2008. <http://www.awsna.org/awsn> (consulté le 21 avril 2008).

©Alberta Education, Canada, 2009

Audet, R. H. « Inquiry: A continuum of ideas, issues, and practices », R. H. Audet et L. K. Jordan (sous la direction de), *Integrating inquiry across the curriculum*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, p. 5-16.

Bajard, T. *Étude comparative des programmes provinciaux d'éducation artistique M à 9 au Canada*. Edmonton, Alberta Education, 2005.

Belitz, C. et M. Lundstrom. *The power of flow: Practical ways to transform your life with meaningful coincidence*. New York (NY), Three Rivers Press, 1998.

Bendall, L. « How to raise a great student ». *Reader's Digest*, février 2008, p. 90-94.

Black, J. « Constructivism: A background ». *Manitoba Association of Art Education Journal*, vol. 2, n° 1, 2003, p. 10-11.

Black, P., C. Harrison, C. Lee, B. Marshall et D. Wiliam. *Assessment for learning: Putting it into practice*. Maidenhead, Open University Press, 2003.

Bloom, B. S. (sous la direction de). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain.* New York, Longmans, Green, 1956.

Booth, D. « The deep end of the pool ». *Orbit: CISE/UT's Magazine for Schools*, vol. 32, n° 3, 2002, p. 56.

Booth, D. « Implementing an arts-based curriculum: Why the arts matter », dans D. Booth et M. Hachiya (sous la direction de), The arts go to school: Classroom-based activities that focus on music, painting, drama, movement, media, and more, Markham, Pembroke Publishers, 2004, p. 9-20.

Boyes, L. C. et I. Reid. « What are the benefits for pupils participating in arts activities? The view from the research literature », *Research in Education*, vol. 73, 2005, p. 1-14.

Brach, T. *Radical acceptance: Embracing your life with the heart of a Buddha*, Toronto (ON), Bantam Books, 2003.

Breuch, L. « Post-process "Pedagogy": A philosophical exercise », V. Villaneuva (sous la direction de), *Cross-talk in comp theory: A reader* (2e éd.) Urbana, The National Council of Teachers of English, 2003, p. 97-125.

British Columbia Ministry of Education. Fine arts curriculum guides, 1995-2002. <http://www.bcéditeurgov.bc.ca/irp/irp.htm> (consulté le 1er mars 2008).

Burnaford, G. Arts integration frameworks, research and practice: A literature review, 2007. <http://www.aep-arts.org/files/publications/arts_integration_book_final.pdf> (consulté le 1er mars 2008,

©Alberta Education, Canada, 2009

Canadian School Boards Association. *CSBA high school completion infobackgrounder*. Ottawa, CSBA, 2006. < http://www.cdnsba.org/publications/publications.php> (consulté le 27 mai 2008).

Catterall, J. « The arts and the transfer of learning ». Dans R. J. Deasy (sous la direction de), Critical links: Learning in the arts and student academic and social development, Washington, Arts Education Partnership, 2002, p. 151-157.

Cecil County Public Schools. *System indicators of success in the fine arts*, 2001-2002. <http://éditeurservices.ccps.org/finearts/strategicplan_neéditeursassessment.html> (consulté le 3 février 2008).

Collard-Wiebe, S. « What do you fear? » *Manitoba Association of Art Education Journal*, vol. 2, n° 1, 2003, p. 23.

Conference Board of Canada. *Employability Skills 2000+*, 2000. <http://www.conferenceboard.ca/education/learning-tools/pdfs/esp2000.pdf> (consulté le 14 février 2008).

Conrad, R. *The act of writing: Canadian essays for composition* (3e éd.), Toronto (ON), McGraw-Hill Ryerson Ltd, 1990.

Continuum of National Arts Education Associations. *National standards for arts education, What every young American should know and be able to do in the arts*, Lanham, Rowman et Littlefield, 1994.

Corbin, J. M. et A. L. Strauss. « Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria », *Qualitative Sociology*, vol. 13, n° 1, 1990, p. 3-21.

Costa, A. L. *The school as a home for the mind*, Arlington Heights, Skylight, 1991.

Costa, A. L. et B. Kallick. *Habits of mind: A developmental series*, 2000-2008. <http://www.habits-of-mind.net/> (consulté le 4 mai 2008).

Covey, S. *La 8e Habitude.* Paris (FR), Éditions First, 2006.

Cross, C. « Constructivism: Questions and inquiry based learning », *Manitoba Association of Art Education Journal*, vol. 2, n° 1, 2003, p. 12.

Csikszentmihalyi, M. *Flow: The psychology of optimal experience*, New York (NY), Harper Collins, 1990.

Csikszentmihalyi, M. *La créativité*, Paris (FR), Presses Pocket, 2009.

Degas, E. Cité dans *The Artist's Magazine*,vol. 23, n° 7, 2006, p. 18.

©Alberta Education, Canada, 2009

Dyer, W. W. *Le pouvoir de l'intention : Apprendre à co-créer le monde à votre façon*, Paris (FR), J'ai Lu, 2004.

Edmonton Public Schools. *Dance 15, 25, 35: Locally developed courses*, Edmonton (AB), Edmonton Public Schools, 2006.

Eisner, E. W. *The arts and the creation of mind*. New Haven, Yale University Press, 2002.

Eisner, E. W. « The arts and the creation of mind », *Language Arts*, vol. 80, n° 5, 2003, p. 340-344.

Eisner, E. W. *Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner*, New York (NY), Routledge, Taylor et Francis, 2005.

Emig, J. *The composing processes of twelfth graders, NCTE Research Report,* Urbana, National Council of Teachers of English, n° 13, 1971.

Enhance learning with technology. 2008. <http://www.enhancelearning.ca/> (consulté le 6 février 2008).

Ennis, R. « Goals for a critical thinking curriculum and its assessment », A. L. Costa (sous la direction de), Developing minds: A resource book for teaching thinking, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2001, p. 44-46.

Fineberg, C. *Creating islands of excellence: Arts education as a partner in school reform*, Portsmouth, Heinemann, 2004.

Flavell, J. H. « Metacognition and cognitive monitoring: A new era of cognitive-developmental inquiry », *American Psychologist*, vol. 34, n° 10, 1979, p. 906-911.

Flavell, J. H. et H. M. Wellman. *Meta-memory*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1977.

Fogarty, R. *The mindful school: How to teach for metacognitive reflection*, Palatine, IRI/Skylight Training and Publishing Inc., 1994.

Fowler, J. W. *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*, New York (NY), HarperCollins Publishers, 1995.

Gadsden, V. L. « The arts and education: Knowledge generation, pedagogy and the discourse of learning », *Review of Research in Education,* vol. 32, n° 1, 2008, p. 29-61.

Gallagher, K. « Drama builds content and relationships: Learning through the arts can significantly enhance learning experiences », *Orbit: CISE/UT's Magazine for Schools*, vol. 32, n° 3, 2002, p. 27.

©Alberta Education, Canada, 2009

Gardner, H. *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*, Paris (FR), Les Éditions Retz, 1996.

Giles, J. « Integrating the arts in education: Using drama, dance, music and the visual arts as learning tools throughout the curriculum », *Orbit: CISE/UT's Magazine for Schools*, vol. 32, n° 3, 2002.

Given, B. (2002). *Teaching to the brain's natural learning systems*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2002.

Goleman, D. *L'intelligence émotionnelle,* tome 1, Paris (FR), Les éditions Robert Laffont, 1999.

Goleman, D. *L'intelligence émotionnelle : Cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*, tome 2, Paris (FR), Les éditions Robert Laffont, 1999.

Glaser, B. G. et A. L. Strauss. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Chicago (IL), Aldine Publishing Company, 1967.

Goldhawk, Sara. *Young children and the arts: Making creative connections. A Report of the Task Force on Children's Learning and the Arts: Birth to Age Eight*, Washington (DC), Arts Education Partnership, Council of Chief State School Officers. Consulté le 14 avril 2008, <http://aep-arts.org/> et <http://journal.naeyc.org/btj/200407/ArtsEducationPartnership.pdf> (consulté le 14 avril 2008)

Gregory, G. H. *Differentiating instruction with style: Aligning teacher and learner intelligences for maximum achievement*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 2005.

Hacker, D. J., J. Dunlosky et A. C. Graesser (sous la direction de). *Metacognition in educational theory and practice*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

Harris, R. « Justifying our existence », *Manitoba Association of Art Education Journal*, vol. 2, n° 1, 2003, p. 12.

Hart, L. A. *Human brain and human learning* (3e éd.), Black Diamond (WA), Books for Educators, 2002.

Hawley, J. (1993). *Reawakening the spirit in work: The power of dharmic management*. San Francisco, Berrett-Koehler.

Hidi, S. et P. Boscolo. « Motivation and writing », C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (sous la direction de), Handbook of writing research, New York (NY), Guilford Press, 2006, p. 144-157.

Info Project. 2007. <http://www.infoforhealth.org/practices.shtml> (consulté le 7 février 2008).

©Alberta Education, Canada, 2009

Jackson, C. « Body talk: Teaching dance as a language », *Orbit: CISE/UT's Magazine for Schools*, 2002, vol. 32, n° 3, 2002, p. 19.

Jacob, G. E. « A classroom investigation of the growth of metacognitive awareness in kindergarten children through the writing process », *Early Childhood Education Journal*, vol. 32, n° 1, 2004, p. 17-23.

Jasinski, M. Educhaos: Go conative-where there's will, you're away!, 2004. <http://community.flexiblelearning.net.au/GlobalPerspectives/content/article_6369.htm> (consulté le 29 juin 2006).

Jensen, E. *Teaching with the brain in mind*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.

Jensen, E. *Arts with the brain in mind*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.

Jensen, E. *Enriching the brain: How to maximize every learner's potential*. San Francisco (CA), John Wiley & Sons, 2006.

Johnson, M. C. « Bringing forth the light », *The Artist's Magazine*, vol. 23, n° 7, 2006, p. 30-39.

Kamhi, M. M. « Why teach art?: Reflections on Efland's art and cognition ». *Arts Education Policy Review*, vol. 108, n° 4, 2007, p. 33-39.

Karkou, V. et J. Glasman. « Arts education and society: The role of the arts in promoting the emotional well-being and social inclusion of young people », *Support for Learning*, vol. 19, n° 2, 2006, p. 57-65.

Kent, T. (1993). *Paralogic rhetoric: A theory of communicative interaction*. Lewisburg, Bucknell University Press.

Koster, J. B. *Bringing art into the elementary classroom*, Belmont, Wadsworth/Thomson Learning, 2000.

Krathwohl, D. R., B. S. Bloom et B. B. Masia. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook II: Affective domain*, New York (NY), David McKay, 1964.

Lampert, N. « Critical thinking dispositions as an outcome of art education », *Studies in Art Education*, vol. 47, n° 3, 2006, p. 215-228.

Lampert, N. « Enhancing critical inquiry with aesthetic, critical and creative inquiry », *Art Education*, vol. 59, n° 5, 2006, p. 46-50.

©Alberta Education, Canada, 2009

Lang, H. R. et D. Evans. *Models, strategies, and methods for effective teaching*. Toronto (ON), Allyn & Bacon, 2006.

Lazear, D. G. « Teaching for, with, and about multiple intelligences », A. L. Costa (sous la direction de), Developing minds: A resource book for teaching thinking, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2001, p. 202-210.

Lowery, L. (2001). « The biological basis for learning », A. L. Costa (sous la direction de), Developing minds: A resource book for teaching thinking, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development. 2001, p. 234-245.

Lundy, K. G. « Recreating ourselves: Drama with special needs students », *Orbit: CISE/UT's Magazine for Schools*, vol. 32, n° 3, 2002, p. 31.

Lunsford, A. A. « Cognitive development and the basic writer », *College English*, vol. 41, n° 1, 1979, p. 38-46.

Malaguzzi, L. « History, Ideas and Basic Philosophy », Edwards, C., L. Gandini et G. Forman, (sous la direction de), *The Hundred Languages of Children*, England, JAI Press, 1998.

Manitoba Education, Citizenship and Youth. Les arts au sein de l'éducation : Ébauche de document de fondement, 2003. <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/arts/index.html>.

Massoudi, M. « Can scientific writing be creative? », *Journal of Science Education and Technology*, vol. 12, n° 2, 2003, p. 115-128.

McDermott, N. « An artistic application of habits of mind », A. L. Costa et B.Kallick (sous la direction de), *Activating and engaging habits of mind*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

McWhir, P. *The status of fine arts education in Alberta*. (Non publié) Calgary (AB), Teachers' Association Fine Arts Council, 2005.

Mishook, J. J. et M. L. Kornhaber. « Arts integration in an era of accountability », *Arts Education Policy Review*, vol. 107, n° 4, 2006, p. 3-11.

Murray, D. « Teach writing as a process not product », V. Villaneuva (sous la direction de), *Crosstalk in comp theory: A reader* (2e éd.), Urbana, National Council of Teachers of English, 1972/2003, p. 3-7.

National Symposium on Arts Education. Policy guidelines for arts education in Canadian schools, 2004. <http://www.artstarts.com/pdf/aepolicyguides.pdf> (consulté le 3 février 2008).

Nyman, D. « Learning with our hearts and minds: The ministry drama document in action », *Orbit: CISE/UT's Magazine for Schools*, vol. 32, n° 3, 2002, p. 23.

©Alberta Education, Canada, 2009

O'Connor, P. et M. Dunmill. *Key competencies and the arts in the New Zealand curriculum*, Paper prepared for the Ministry of Education's New Zealand Curriculum Marautanga Project, 2005.

Ontario Ministry of Education. *Ontario fine art programs of study*. 1999-2005. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/arts.html> (consulté le 1er mars 2008).

Ornish, D. *Love and survival: 8 pathways to intimacy and health*. New York (NY), HarperPerennial., 1998.

Parke, B. N. *Discovering programs for talent development*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 2003.

Parry, T. et G. Gregory. *Designing brain-compatible learning*. Glenview, Pearson Education, 2003.

Paul, R., A. J. A. Binker, D. Martin, C. Vetrano et H. Kreklau. *Critical thinking handbook: 6th-9th grades. A guide for remodelling lesson plans in language arts, social studies and science*, Rohnert Park (CA), Center for Critical Thinking and Moral Critique, 1989.

Perkins, D. « Thinking for understanding », A. L. Costa (sous la direction de), Developing minds: A resource book for teaching thinking, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2001, p. 442-445.

Perrin, S. « Why arts education matters », *Education Week*, vol. 27, n° 21, 2008, p. 26-27.

Phillips, B. « Can creativity be assessed?», *Orbit: CISE/UT's Magazine for Schools*, vol. 32, n° 3, 2002, p. 407-441.

Pitman, W. *Learning the arts in an age of uncertainty*, NorthYork (ON), Arts Education Council of Ontario, 1998.

Prince, E. *Art matters: Strategies, ideas and activities to strengthen learning across the curriculum*, Chicago (IL), Zephyr Press, 2002.

Puccio, G. et M. Murdock, M. « Creative thinking: As essential life skill », A. L. Costa (sous la direction de), Developing minds: A resource book for teaching thinking, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2001, p. 67-71.

Quellmalz, E. S. « Developing reasoning skills », J. R. Baron et R. J. Sternberg (sous la direction de), Teaching thinking skills: Theory and practice, New York (NY), Freeman Press, 1985, p. 86-105.

Rabkin, N. et Redmond, R. « The arts make a difference », *Educational Leadership*, vol. 63, n° 5, 2006, p. 60-64.

©Alberta Education, Canada, 2009

R. A. Malatest et associés. *Employer satisfaction survey report: Employers of Alberta high school graduates. (Préparé pour Alberta Education.)* Edmonton (AB), Malatest et associés, 2005.

Reeves, D. « Leading to change: Academics and the arts », *Educational Leadership*, vol. 64, n° 5, 2007, p. 80-81.

Respress, T. et G. Lutfi. « Whole brain learning: The fine arts with students at risk », *Reclaiming Children and Youth*, vol. 15, n° 1, 2006, p. 24-31.

Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés, L'évaluation au service de l'apprentissage, L'évaluation en tant qu'apprentissage, L'évaluation de l'apprentissage, (2e éd.), Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens. Les gouvernements d'Alberta, de la Colombie-Britannique, du Manitoba, du Nunavut, des Territoires du Nord-Ouest, de la Saskatchewan et du Yukon, 2006.

Riggs, E. *The three learning domains*, Victoria, The Potential for Greatness Conference. TJ Brawn et associés, 1998.

Rinaldi, C. « Atelier: Reflections by Carla Rinaldi », Gandini, L., L. Hill, L. Cadwell et C. Schwall (sous la direction de), *In the spirit of the studio: Learning from the atelier of Reggio Emilia*, New York (NY), Teachers College Press, 2005, p. 169-174.

Robinson, S. « Inspired discipline », *Fine FACTA*, vol. 4, n° 2, 2003, p. 26-27.

Robinson, S. *An autobiography of the creative writing experience: How metacognition in the five meta-learning domains informs creative writing*, Calgary (AB), Dissertation publiée, University of Calgary, 2007.

Rose, D. H. et A. Meyer. *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

Rosenblatt, L. « The transactional theory of reading and writing », L. Rosenblatt, *Making meaning with texts: Selected essays*, Portsmouth, Heinemann, 2005.

Rowe, D. W., J. D. Fitch et A. S. Bass. « Toy stories as opportunities for imagination and reflection in writers' workshop », *Language Arts*, vol. 80, n° 5, 2003, p. 363-374.

Rowsell, J. « Using Media-making to Empower Students of Marginalized Groups », D. Booth et M. Hachiya (sous la direction de), The Arts Go to School: Classroom-based activities that focus on music, painting, drama, movement, media, and more, Markham, Pembroke Publishers, 2004, p. 90-98.

Ruiz, D. *The four agreements: Wisdom book*, San Rafael, Amber-Allen Publishing, 1997.

©Alberta Education, Canada, 2009

Ruppert S. S. et A. L. Nelson. From anecdote to evidence: assessing the status and condition of arts education at the state level. 2006. http://www.aep-arts.org/files/publications/From Anecdote to Evidence.pdf (Consulté le 6 mars 2008).

Schlechty, P. C. *Working on the work: An action plan for teachers, principals, and superintendents*, San Francisco (CA), Jossey-Bass, 2002.

Schwall, C. « The atelier environment and materials », L. Gandini, L. Hill, L. Cadwell et C. Schwall (sous la direction de), In the spirit of the studio: Learning from the atelier of Reggio Emilia, New York (NY), Teachers College Press, 2005, p. 16-31.

Sikes, M. *Building parent involvement through the arts: Activities and projects that enrich classrooms and schools*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 2007.

Silberman, A. *Growing up writing: Teaching children to write, think and learn*, New York (NY), Times Books, 1989.

Simkins, M., K. Cole, F. Tavalin et B. Means. *Increasing student learning through multimedia projects*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

Slotkin, L. « Nurturing the arts: an interview with Jane Alexander ». *Orbit: CISE/UT's Magazine for Schools*, vol. 32, n° 3, 2002, p. 49.

Soren, B. « Research and resources in arts education », D. Booth et M. Hachiya (sous la direction de), The arts go to school: Classroom-based activities that focus on music, painting, drama, movement, media, and more, Markham, Pembroke Publishers, 2004, p. 138-147.

Sousa, D. *How the gifted brain learns*. Thousand Oaks, Corwin Press, 2003.

Sousa, D. *How the brain learns*. (3e éd.). Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 2006.

Stefanakis, E. H. *Multiple intelligences and portfolios: A window into the learner's mind.* Portsmouth, Heinemann, 2002.

Sternberg, R. *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determines success in life*. New York (NY), Simon & Schuster, 1996.

Stiegelbauer, S. « When teachers and artists hold hands: Partnerships in arts education », D. Booth et M. Hachiya (sous la direction de), The arts go to school: Classroom-based activities that focus on music, painting, drama, movement, media, and more, Markham, Pembroke Publishers, 2004, p. 114-124.

Stoddart, T. *Examining art and design for GCSE*, Oxford, Heinemann Educational Publishers, 2002.

©Alberta Education, Canada, 2009

Thompson, C. *Educational psychology for teachers in training*, Amesburry, West Publishing, 1995.

University of Nevada. College of the Fine Arts, *Indicators of success for fine arts*. <http://finearts.unlv.edu/mission.html> (consulté le 3 février 2008).

Vygotsky, L. S. Rieber R.W. et D. K. Robinson (sous la direction de), *The essential Vygotsky*, New York (NY), Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2004.

Walsh, N. *Ce que Dieu veut*, Paris (FR), Trédaniel, 2005.

Walters, D. *The essence of self-realization: The wisdom of Piranhas Yogananda*. Nevada City, Crystal Clarity, 1990.

Webster's II: New Riverside Dictionary. (1984). New York (NY), Berkeley Books.

Protocole de l'Ouest canadien. 2000. <http://www.ponc.ca/> (consulté le 13 février 2006).

Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens. 2000. <http://www.ponc.ca/> (consulté le 27 mai 2009).

Wikipedia: The free encyclopedia. 2006. <http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page> (consulté le 6 février 2008 et le 1er juillet 2008).

Wiggins, G. P. et J. McTighe. *Understanding by design*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.

Williams, F. « Creativity assessment packet », S. L. Schurr (sous la direction de), *Dynamite in the classroom: A how-to handbook for teachers*, Columbus, National Middle School Association, 1989.

Willingham, L. « Canada's cultural renaissance: The arts at society's centre », *Canadian Music Educator*, vol. 46, n° 3, 2005, p. 21.

Winner, E. « Studio thinking: How visual arts teaching can promote disciplined habits of mind », P. Locer, C. Martindale, L. Dorfman et D. Leontiev (sous la direction de), New Directions in Aesthetics, Creativity, and the Arts, Amityville (NY), Baywood Publishing, 2006, p. 189-205.

Wolfe, P. *Brain matters: Translating research into classroom practice*. Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.

©Alberta Education, Canada, 2009

Annexe A : La période développementale en beaux-arts

(Extraits de Jensen, 2001)

Musique
• Il n'y a aucune preuve que l'exposition à la musique de Mozart ou de tout autre compositeur, alors que le fœtus est dans le ventre de sa mère, puisse lui être profitable.
• De la naissance à 2 ans : durant cette période, les neurones du cortex auditif sont extrêmement plastiques et adaptatifs. Les chercheurs croient que la compétence [pour la musique] débute très tôt.
• De 2 à 5 ans : Ceux qui ont commencé à [en] jouer avant l'âge de cinq ans démontrent les plus grands changements [dans le développement du cerveau], ce qui suggère un modèle pour des périodes critiques de développement somatosensoriel grâce à l'éducation musicale… La meilleure musique pour les jeunes enfants est [celle qui] sollicite le corps entier, l'esprit et les émotions… Les preuves actuelles montrent que tous les âges sont appropriés pour débuter des cours de musique; mais le mieux est de commencer le plus tôt possible, car l'élève profite peut-être ainsi de l'activité interhémisphérique accrue du cerveau pour le traitement de l'information auditive.
• De 5 à 10 ans : les preuves actuelles montrent [aussi] que tous les âges sont appropriés pour débuter des cours de musique… L'« audiation » (la capacité de créer et d'entendre une pièce dans sa tête) est présente chez les enfants de neuf ans… À l'âge de neuf ans, ils possèdent les processus mentaux de base suivants que possèdent les musiciens : la perception, le rythme et les habiletés tonales.
• 10 ans et plus : dans certaines conditions, l'enfant peut encore commencer [des cours de musique] après l'âge de dix ans et devenir un musicien très accompli… Il ne faudrait pas oublier que les avantages non musicaux (satisfaction, mémoire, créativité, appréciation et autodiscipline) peuvent égaler ou même surpasser les compétences plus évidentes qui sont acquises [à cet âge].
• Certains des avantages de l'apprentissage [d'un] instrument par les diverses étapes musicales sont les suivantes : corrélations entre la musique et une [note de] QI [élevée], [corrélations] entre la musique et les compétences en mathématiques, accroissement de la capacité de raisonnement spatiotemporel. L'écoute de la musique augmente les capacités pour certaines tâches [temporairement]; la musique de fond peut faciliter une pensée plus ciblée pour l'intelligence générale… , la musique rehausse les intelligences affective et sociale, et la musique améliore les systèmes perceptivo-moteurs.
Arts visuels
• Notre système visuel… affiche à la fois des périodes critiques et sensibles en ce qui a trait au développement.
• Une deuxième période critique est [que]… nous apprenons à voir et à estimer le mouvement et la vitesse. Nous apprenons à estimer la taille et la distance. Avec le temps, le dessinateur progresse d'objets qui ont un lien entre eux à des solutions improvisées hiérarchiquement au hasard (Greenfield et Schneider, 1977; cités par Jensen, 2001, p. 52)... Certaines preuves suggèrent que les avantages sont plus grands si les arts visuels débutent plus tôt…
• À mesure que les enfants entrent dans l'adolescence, c'est le moment de leur permettre d'utiliser l'espace, les objets et leurs mains, et même de les y encourager…
• Certains avantages de l'apprentissage en arts visuels par les diverses étapes artistiques sont les suivants : il y a une corrélation positive entre les résultats aux examens et l'étude des arts visuels, les habiletés esthétiques sont développées, la motivation et l'autodiscipline augmentent, et les arts visuels encouragent l'inclusion et le partage du patrimoine interculturel.

©Alberta Education, Canada, 2009

Arts kinesthésiques (danse et art dramatique)
• Quoique le théâtre et le jeu dramatique [ainsi que la danse] puissent avoir plusieurs avantages directs, un de leurs avantages indirects est qu'ils facilitent la maturation des systèmes corticaux du cerveau (Allman, 1999; cité par Jensen, 2001, p. 75 et 76). Cela est particulièrement important pour le renforcement de l'apprentissage des élèves. Lire, compter, parler et résoudre des problèmes ont tous une corrélation avec la maturation. Et c'est le jeu qui accélère le processus. Il le fait plus rapidement et efficacement que tout autre moyen, parce le jeu comporte habituellement les éléments suivants qui contribuent au développement du cerveau : défi, nouveauté, rétroaction, cohérence et temps.
• Certains avantages de l'apprentissage des arts kinesthésiques par les diverses étapes kinesthésiques sont les suivants : un meilleur développement [du cerveau], les élèves en théâtre obtiennent des résultats en créativité beaucoup plus élevés que ceux qui ne l'étudient pas; le concept de soi s'améliore, l'apprentissage s'améliore de façon globale, l'activation vestibulaire accroit la durée d'attention, la capacité de suivre des instructions augmente, le sens de la synchronisation augmente, il y a une impression de maitrise personnelle, la capacité d'expression enjouée augmente, les compétences sociales s'améliorent et il y a un accroissement des capacités cognitives et une amélioration de l'harmonie affective.

©Alberta Education, Canada, 2009

Annexe B : Les jeunes enfants et les arts

1998, p. 6-13. <http://journal.naeyc.org/btj/200407/ArtsEducationPartnership.pdf>

Les jeunes bébés

Étapes	Âges	Exemples de ce que font les enfants à cette étape	Exemples des expériences artistiques qui favorisent l'apprentissage	Ce que peuvent faire ensemble les adultes et les enfants en arts
Quand les bébés sont éveillés, on peut les stimuler avec des images, des sons et des câlins. Les bébés devraient jouir d'une ambiance calme et avoir un horaire régulier (p. ex., ne pas laisser un bébé pleurer pendant de longs moments).	De 0 à 3 mois	Dormir, téter, agripper, fixer du regard, écouter, pleurer et faire de petits mouvements. Utiliser des expressions faciales comme le sourire et le froncement des sourcils, pour exprimer leurs besoins. Réagir aux voix, fortes ou douces, en tournant la tête et en bougeant les bras et les jambes.	Stimuler les mouvements des yeux et le développement auditif par des images (p. ex., objets noir et blanc ou de couleur) et des voix (paroles ou chansons) contrastantes. Augmenter la sensibilisation à l'espace, au mouvement et au son en jouant de la musique calmante et en lui montrant des expressions faciales animées. Les bébés découvrent qu'ils peuvent changer ce qu'ils voient, entendent et touchent.	Surveiller les indices et les signaux des bébés (comme un sourire, un mouvement pour atteindre, une réaction à la musique ou aux objets) Permettre aux bébés d'entendre de la musique calmante, le chant des oiseaux, le bruissement de l'eau et d'autres sons doux. Accrocher des mobiles à 30 cm de leurs yeux. Chanter, parler et lire des livres aux bébés. Faire doucement des mouvements lorsqu'on tient les bébés (p. ex., bercer et balancer).
Tenir et serrer dans ses bras les bébés les stimulent et développent leur sens du toucher et de l'espace. Les jeunes bébés expriment leur plaisir en regardant intensément, en souriant et en riant, par des mouvements des bras et des jambes, et d'autres gestes.	De 3 à 8 mois	Réagir aux voix des personnes en tournant la tête et en les suivant des yeux. Vocaliser des intonations et commencer à émettre des sons répétitifs. Réagir aux objets et aux personnes qu'ils peuvent voir et toucher, et aux voix et à la musique qu'ils peuvent entendre. Faire des bruits significatifs, roucouler et gazouiller. Réagir aux tons amicaux ou agressifs des voix des autres personnes. Commencer à pouvoir rouler et s'asseoir droit (à la fin de cette étape).	*Continuer les expériences précédentes, ainsi que les suivantes.* Encourager la reconnaissance de nouveaux aspects du milieu en touchant les objets, en nommant leur vrai nom, et en observant les fonctions. Stimuler le sens inné de la découverte par la musique et le mouvement (agiter un hochet, se balancer sur les notes d'un violon, d'une flute, d'une guitare ou d'une autre musique) Développer les compétences vocales en contant des histoires ou en fredonnant des chansons; encourager l'expression par des grimaces, des gestes et des sons.	*Continuer les expériences précédentes, ainsi que les suivantes.* Commencer à placer des hochets ou des jouets appropriés dans le poing des bébés. Encourager les bébés à tendre et à balancer les bras. Faire toucher aux bébés des matériaux doux et colorés appropriés (p. ex., couvertures ou jouets). Faire des sons pour exprimer des sentiments (p. ex., plaisir, surprise). Encourager les bébés à sourire et à rire avec des comptines, des chansons et des gestes d'accompagnement. Au moment de la sieste, lire des contes et fredonner des berceuses.

©Alberta Education, Canada, 2009

Les tout-petits

Étapes	Âges	Exemples de ce que font les enfants à cette étape	Exemples des expériences artistiques qui favorisent l'apprentissage	Ce que peuvent faire ensemble les adultes et les enfants en arts
Les tout-petits qui rampent et marchent sont capables de voir et de commencer à savoir comment les choses fonctionnent. Ils font l'expérience de leur monde pour tout comprendre en touchant, en regardant, en entendant, etc. Ils requièrent aussi de l'attention et une supervision additionnelles (surtout lorsqu'ils commencent à ramper et à marcher). Ils ont besoin que quelqu'un leur parle de ce qu'ils voient et entendent.	De 8 à 18 mois	Éprouver un nouveau sens d'adaptation et d'anticipation (p. ex., en jouant à la cachette, à fenêtre coucou, etc.). Devenir plus délibérés et décidés dans leurs réactions face aux gens et aux objets. Comprendre des mots simples et des intonations (comme « y en a plus! » et « allo! »). Commencer à parler et à faire des expériences avec leur voix. Suivre des instructions simples, surtout avec des indices visuels ou vocaux. Tenir de gros crayons de cire, les changer de main et faire des marques sur le papier. Placer des cubes les uns sur les autres. Démontrer une augmentation du vocabulaire, jusqu'à 30 mots. Ramper, se mettre debout, marcher, grimper et, peut-être, commencer à courir. Faire preuve d'affection et exprimer des sentiments positifs ou négatifs de façon active.	*Continuer les expériences précédentes, ainsi que les suivantes.* Encourager l'imitation des voix, des sons et des mouvements. Exposer les enfants aux différents sons et mouvements que font les autres. Permettre l'exploration de divers sons qu'ils peuvent produire avec leur voix ou en tapant des mains. Enseigner les habiletés motrices par l'usage d'instruments de musique simples, comme un tambour ou un xylophone jouets. Enseigner la répétition des modulations de la voix et des sons, et des ensembles de mouvements, ainsi que la texture et les couleurs des images et des objets. Développer l'équilibre grâce à des mouvements de danse simples, exécutés assis ou debout.	*Continuer les expériences précédentes, ainsi que les suivantes.* Aller dans des aires de jeu différentes pour observer la nature, les gens et les images. Parler de ce que les enfants voient. Faire jouer de la musique et faire bouger les pieds, les jambes et les mains des enfants en suivant le rythme. Explorer les formes et les couleurs des objets de la vie quotidienne (p. ex., vêtements, boies de céréales, etc.). Parler de ce qui entoure les enfants et inventer des choses pour accompagner ce qu'ils voient et entendent. Accrocher des photos ou des illustrations au niveau des yeux. Nommer, décrire et pointer des choses sur les photos et les illustrations. Utiliser les voix et les gestes des personnages, quand on raconte une histoire. Fournir des possibilités d'explorer des médias surs et appropriés des beaux-arts (p. ex., peinture au doigt à l'eau, dessin avec des crayons de cire).

©Alberta Education, Canada, 2009

Les bambins

Étapes	Âges	Exemples de ce que font les enfants à cette étape	Exemples des expériences artistiques qui favorisent l'apprentissage	Ce que peuvent faire ensemble les adultes et les enfants en arts
Les bambins bougent avec rapidité et plus d'habilité à cette étape. Ils commencent à apprendre par eux-mêmes et en observant les autres enfants. Les mots deviennent associés au mouvement et à des sensations corporelles d'accompagnement. L'identité, de pair avec une indépendance croissante, devient un aspect important à cette étape.	De 18 à 24 mois	Copier les actions et les voix des autres, prononcer de courtes phrases de deux mots, nommer les objets et regarder des livres tout seuls. Élaborer des pensées, des images mentales et des étiquettes verbales associées aux concepts appris. Se tenir sur la pointe des pieds, attraper une balle avec les mains et la poitrine, monter et descendre un escalier. Déboutonner de gros boutons et ouvrir une fermeture éclair de grande taille. Commencer à jumeler et à trier des objets, et à apprendre où ils vont. Faire preuve de curiosité et se reconnaitre dans un miroir ou sur une photo. Démontrer une augmentation du vocabulaire, jusqu'à 200 mots environ. Se servir des mots pour exprimer des sentiments.	*Continuer les expériences précédentes, ainsi que les suivantes.* Les enfants apprennent à faire des choix esthétiques, comme la couleur pour peindre le ciel et les chansons qu'ils aiment chanter. Encourager à utiliser leur imagination et à faire semblant en incitant les enfants à bouger comme un félin dans la jungle ou à danser au son de la musique comme un personnage imaginaire. Faire l'acquisition du vocabulaire par le théâtre, le jeu de rôles et la mise en scène d'histoires (avec des marionnettes ou des images). La mise en scène d'histoires suscite aussi des questions et permet de multiples réponses. Se familiariser avec les sentiments au moyen de chansons, de poèmes et d'histoires.	*Continuer les expériences précédentes, ainsi que les suivantes.* Les activités avec des articles simples, comme des assiettes de papier, de la peinture non toxique et de la pâte à modeler, sont appropriées. Permettre aux enfants d'explorer et d'utiliser le matériel (sous supervision). Au son de la musique, danser et bouger en se tenant la main. Pendant qu'on habille les enfants, prétendre que les chaussettes sont des marionnettes ou des animaux. Recréer les histoires ou les routines préférées des enfants. Assembler une bibliothèque de livres et visiter la bibliothèque municipale chaque semaine. Raconter des histoires avec des gestes et des photos. Avoir des instruments de musique ou de percussion simples pour en jouer. Visiter les musées pour enfants et assister aux expositions et aux spectacles appropriés pour eux.

©Alberta Education, Canada, 2009

Les bambins (suite)

Étapes	Âges	Exemples de ce que font les enfants à cette étape	Exemples des expériences artistiques qui favorisent l'apprentissage	Ce que peuvent faire ensemble les adultes et les enfants en arts
Les mouvements et les gestes des bambins deviennent de plus en plus coordonnés à cette étape. L'acquisition du langage augmente rapidement, et ils commencent à compter jusqu'à cinq. Ils développent de l'intérêt pour les autres enfants et leur compagnie. Ils commencent à s'intéresser aux jeux imaginatifs.	De 24 à 36 mois	Développer la pensée symbolique et élaborer des concepts mentaux ou des images mentales. Dessiner leurs premières images représentationnelles. S'adonner au jeu imaginatif autodirigé. Écouter et répéter les mots, et expérimenter avec eux, de plus en plus. Dire des phrases de trois mots ou plus. Posséder la conscience de soi en relation avec les autres. Peindre avec un gros pinceau et déchirer le papier. Compléter un gros puzzle de formes à manche. Commencer à tourner les pages une à la fois. Répéter des gestes et des mouvements représentatifs pour mimer une comptine.	*Continuer les expériences précédentes, ainsi que les suivantes.* Développer des habiletés de résolution de problèmes et d'empathie en prédisant ce qui va se produire ensuite et en prétendant être des personnages favoris de livres, d'histoires ou de chansons. Aider à développer des habilités d'analyse en écoutant de la musique, des poèmes, des jeux théâtraux et en y réagissant, ainsi qu'en regardant et en décrivant des œuvres d'arts visuels. Favoriser le développement physique et la confiance en soi par la danse et le mouvement créatif. Les enfants apprennent comment se servir de différentes parties de leur corps pour s'exprimer. Le dessin, la peinture, les jeux et les chansons favorisent la compréhension de concepts opposés (p. ex., bruyant et silencieux, dur et doux, clair et foncé, etc.). Développer la coordination manuelle en enfilant des perles ou en dessinant sur du papier.	*Continuer les expériences précédentes, ainsi que les suivantes.* Continuer à édifier sur les expériences en musique, en art dramatique, en danse et en arts plastiques, et intégrer des activités artistiques à l'horaire quotidien. Incorporer les actions de chanter, raconter et danser aux expériences quotidiennes (p. ex., pendant le diner et la sieste, et lors des adieux). Identifier les formes, les textures et les couleurs des aliments et des vêtements. Raconter et mimer des histoires familiales sur les grands-parents, les oncles et les tantes, et autres. Aider les enfants à utiliser les pinceaux et la peinture, et à façonner des objets avec la pâte à modeler. Créer des costumes simples pour des activités de théâtre (p. ex., se costumer avec de vieux vêtements). Amener les enfants à des musées, des bibliothèques et des spectacles intéressants pour eux afin de leur présenter différents aspects de leur collectivité.

©Alberta Education, Canada, 2009

Les enfants d'âge préscolaire

Étapes	Âges	Exemples de ce que font les enfants à cette étape	Exemples des expériences artistiques qui favorisent l'apprentissage	Ce que peuvent faire ensemble les adultes et les enfants en arts
À cet âge, la force et les habiletés motrices des enfants, ainsi que les proportions plus « adultes » de leur corps, leur donnent plus de possibilités d'explorer le monde. Les enfants peuvent compter jusqu'à cinq et plus à cette étape. Ils commencent à jouer avec les autres enfants et sont plus aptes à partager. Ils sont généralement plus coopératifs et aiment les nouvelles expériences.	De 3 à 4 ans	Demander de nombreuses questions, surtout celles qui commencent par « Pourquoi? ». Parler des choses et inventer des histoires. Écrire de grosses lettres majuscules au crayon ou crayon de cire. Découper des formes avec des ciseaux et, peut-être, écrire leur prénom en lettres moulées. Pousser et tirer une voiturette. Tenter de s'habiller tout seuls. Acquérir un sens de direction et de relation avec l'espace des autres. Commencer à démontrer des habiletés sociales et des bonnes manières. Jumeler des formes, des couleurs et des motifs. Dessiner des visages avec certains détails. Participer, sous la direction d'un adulte, à des jeux comme des rondes ou la chaise musicale.	*Continuer les expériences précédentes, ainsi que les suivantes.* Contribuer à la capacité de l'enfant d'apprendre la causalité. De nouveaux problèmes posent des questions et encouragent les enfants à chercher leurs propres réponses et à agir selon leurs choix. Aider le développement des compétences langagières par la récitation de poèmes et des jeux de doigts. Les compétences en numération s'acquièrent par la musique (p. ex., compter le rythme et les battements quand on joue d'un instrument). Danser aide à développer la coordination motrice, les relations corporelles et la directionnalité. Développer l'acuité spatiale par le dessin, la sculpture et d'autres arts visuels. Encourager les compétences sociales par des activités de groupe comme apprendre des pas de danse ou chanter des chansons.	*Continuer les expériences précédentes, ainsi que les suivantes.* Mimer des personnages provenant de livres lus aux enfants, puis leur demander de deviner qui ils sont. Imiter des mouvements faits par des objets (comme des voitures) ou des personnes (comme des conducteurs). Faire des collages avec du papier, de la colle, des ciseaux et des découpures de magazine. Parler avec eux du collage ou créer une histoire ensemble. Fredonner les airs de chansons connues et permettre aux enfants d'ajouter des paroles pour accompagner la mélodie. Permettre aux enfants de s'observer dans le miroir pendant qu'ils dansent ou miment une histoire. Amener de petits groupes d'enfants voir des expositions et des spectacles interactifs.

©Alberta Education, Canada, 2009

Les enfants d'âge préscolaire

Étapes	Âges	Exemples de ce que font les enfants à cette étape	Exemples des expériences artistiques qui favorisent l'apprentissage	Ce que peuvent faire ensemble les adultes et les enfants en arts
À cet âge, les enfants apprennent beaucoup, grâce aux interactions avec les autres. Ils commencent à comprendre qu'ils ont des sentiments et des opinions qui sont différents de ceux des autres. Ils sont plus aptes à comprendre et à se rappeler les relations, les concepts et les stratégies qu'ils ont appris par des expériences directes intéressantes. Ils ont une durée d'attention plus longue et aiment explorer, enquêter et élargir les confins de leur imagination.	De 4 à 5 ans	Copier des figures géométriques simples et se servir d'outils plus raffinés. Utiliser le langage pour exprimer la pensée et des phrases de plus en plus complexes en parlant avec les autres. Exprimer leurs propres sentiments quand ils écoutent des histoires. Aimer employer des mots qui riment et comprendre des jeux de mots et le sens de l'humour. Se montrer très imaginatifs et se plaire à exagérer. Réciter l'alphabet et commencer à l'écrire. Identifier ce qui manque sur une photo (comme le nez absent sur un visage). Identifier des couleurs de base. Posséder une meilleure maîtrise quand ils courent, sautent et gambadent, mais avoir tendance à être maladroits.	*Continuer les expériences précédentes, ainsi que les suivantes.* Renforcer les compétences cognitives non verbales en encourageant les enfants à décrire les gens de leur entourage avec des photos, des gestes du corps et le mime. Procurer des occasions créatives pour les compétences en lecture par des activités comme créer des histoires, réciter des poèmes et chanter des chansons avec des marionnettes et des animaux en peluche. Les enfants commencent à faire des observations par le jeu de rôles de personnages humains et d'animaux dans une variété de contextes imaginaires. La mémoire est renforcée par la répétition d'histoires, de poèmes et de chansons. En utilisant la pâte à modeler et d'autres fournitures d'art, les enfants apprennent à faire des choix et comment réaliser des choses.	*Continuer les expériences précédentes, ainsi que les suivantes.* Découvrir avec les enfants comment le corps peut bouger au son de la musique ou, différemment, en l'absence de celle-ci. Créer de la musique avec les enfants en utilisant des contenants vides comme instruments de percussion (p. ex., des contenants de plastique remplis de haricots secs et de riz peuvent servir de maracas). Fabriquer une courtepointe avec des bouts de tissus cousus ensemble. Créer et illustrer des histoires basées sur la courtepointe. Encourager les enfants à assumer les rôles de membres de la famille ou de personnalités littéraires dans des improvisations, basées sur des expériences, les habitudes familiales, les livres ou les chansons des enfants. Recréer des dessins figurant dans des livres favoris.

©Alberta Education, Canada, 2009

Les enfants d'âge scolaire

Étapes	Âges	Exemples de ce que font les enfants à cette étape	Exemples des expériences artistiques qui favorisent l'apprentissage	Ce que peuvent faire ensemble les adultes et les enfants en arts
À cet âge, les enfants sont capables de prendre des décisions conscientes sur l'art, la musique, la danse et le théâtre, et à y réagir avec des sentiments et des émotions. Ils apprennent à comparer et à contraster différents sons, photos et mouvements. Ils deviennent de plus en plus habiles à créer leurs propres œuvres d'art, chansons, histoires et pas de danse. Puisque les enfants apprennent de manière intégrée, il est vital que leurs expériences d'apprentissage incorporent de multiples domaines de développement cognitif, physique et socioaffectif notamment.	De 5 à 8 ans	Faire la roue (renversement latéral) grâce à une bonne maitrise du corps et apprendre à conduire un vélo grâce à un meilleur sens de l'équilibre. Sauter à la corde et jouer à la marelle. Bâtir d'inventifs modèles réduits de bâtiments avec du carton et d'autres matériaux. Commencer à épeler et à raconter avec plaisir des histoires aux autres enfants et aux adultes. Acquérir de plus en plus d'indépendance et essayer tout seuls de nouvelles activités.	*Continuer les expériences précédentes, ainsi que les suivantes.* Les enfants apprendront plusieurs façons d'utiliser la langue pour raconter des histoires. Cela peut être encouragé en racontant des contes et des histoires au moyen de pantomimes, de dessins et de musique. Grâce au processus artistique, les enfants apprennent ce qui fonctionne ou non. Ils apprennent aussi à penser à la façon de faire des choix dans le cadre des expériences en musique, en danse, en théâtre et en arts visuels. Les enfants développent des niveaux de pensée plus élevés en regardant les œuvres d'art et les performances des autres, et en élaborant une opinion. Dans les discussions sur la musique, la danse, le théâtre et les arts visuels, les enfants peuvent exprimer ce qu'ils aiment et n'aiment pas. Cela développe leur jugement et des capacités d'analyse.	*Continuer les expériences précédentes, ainsi que les suivantes.* Représenter des actions familières, comme préparer une pizza ou exécuter des tâches, sous forme de mouvements créatifs ou d'activités de danse. Permettre aux enfants de choisir les mouvements, puis leur demander les raisons de ces choix. Écrire et réciter des poèmes, et peindre des tableaux, illustrant des thèmes comme la nature, l'école et la famille. Poser des questions et encourager la discussion. Exposer les œuvres des enfants de façon à ce que les autres puissent les voir et y réagir. Préparer des albums de découpures et des portfolios pour y conserver des histoires, des photos et des œuvres d'art préférées. Amasser des enregistrements de musique et encourager les enfants à choisir ceux qu'ils préfèrent. Encourager les improvisations et les histoires, et fournir des matériaux qui peuvent servir d'accessoires.

©Alberta Education, Canada, 2009

Annexe C : Les arts et le transfert de l'apprentissage

Le transfert dans les études sur le compendium

Ce compendium montre les résultats d'un effort considérable pour cataloguer et décrire les effets de la recherche en arts sur les compétences scolaires et sociales. Afin d'explorer les nombreuses relations suggérant des preuves de transfert dans ces études, il peut être utile de fournir un portrait détaillé des nombreux résultats scolaires et sociaux reliés aux arts, qui sont en fait appuyés par la recherche.

La Figure 1 présente un tel inventaire. Notre première réaction pourrait être de trouver que de nombreux développements scolaires et sociaux ont été liés aux arts dans les recherches accumulées : 65 relations de base selon un compte approximatif et même plus si chaque variable nuancée des résultats dans toutes les recherches sur le compendium était incluse dans la liste.

Figure 1. Résumé du compendium : les arts et les résultats scolaires et sociaux

Apprentissage des arts	Capacités cognitives et motivations d'apprendre
Arts visuels	
Dessin	Contenu et organisation de l'écriture
Formation en visualisation	Aptitudes de lecture et interprétation du texte de haut niveau
Raisonnement sur l'art	Raisonnement sur les images scientifiques
Enseignement en arts visuels	Préparation à la lecture
Musique	
Formation musicale à la petite enfance	Développement cognitif
Audition musicale	Raisonnement spatial Raisonnement spatiotemporel Qualité de l'écriture Prolixité en écriture
Apprentissage du piano/clavier	Compétence en mathématiques Raisonnement spatial
Piano et voix	Raisonnement spatiotemporel à long terme
Performance musicale	Autoefficacité Concept de soi
Formation instrumentale	Lecture Résultats de test d'habilités scolaires verbales
Musique avec apprentissage langagier	Résultats en anglais pour les apprenants en ALS (anglais langue seconde)

[5] Bransford, J. et collab. (sous la direction de), *How People Learn*, Édition augmentée, National Academy Press, Washington, 2002.
[6] Damasio, A. R. *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Brain*, Avon Books, New York (NY), 1996 (1re publication en 1994).
[7] Sylwester, R. A celebration of neurons: An educator' guide to the human brain, ASCD. Alexandria (VA).

Source : Catterall, 2002, p. 152 à 154.

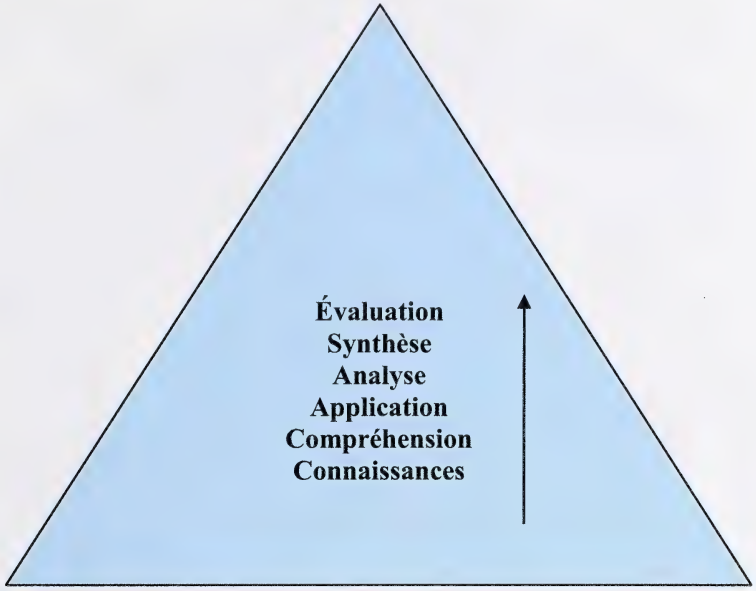
©Alberta Education, Canada, 2009

Apprentissage des arts	Capacités cognitives et motivations d'apprendre
Art dramatique en classe	
Mise en scène théâtrale	Compréhension de l'histoire (orale et écrite) Identification au personnage Motivation du personnage Interaction accrue avec les pairs Compétence et prolixité en écriture Compétences en résolution de conflits Concentration de la pensée Compréhension des relations sociales Capacité de comprendre des questions et des émotions complexes Participation active Habileté à lire par la suite des textes non reliés à l'art dramatique Dispositions/stratégies de résolution de problèmes Concept de soi général
Danse	
Danse traditionnelle	Confiance en soi Persistance Compétences en lecture Raisonnement non verbal Compétences expressives Créativité en poésie Tolérance sociale Appréciation du développement social individuel/collectif
Danse créative	Pensée créatrice générale – fluidité Pensée créatrice générale – originalité, élaboration, souplesse
Programmes multi-arts	
Matières scolaires et artistiques intégrées	Compétences en lecture, verbales et en mathématiques Pensée créatrice Motivation d'accomplir Volonté d'apprendre Pratique pédagogique à l'école Culture professionnelle de l'école Climat scolaire Participation active de la communauté et identité
Expérience intensive en arts	Confiance en soi Prise de risques Prêter de l'attention Persévérance Empathie envers les autres Pratique autonome Persistance à la tâche Appropriation de l'apprentissage Compétences en collaboration Leadership Réduction des taux de décrochage Aspirations éducatives Compétences en raisonnement de haut niveau
Milieu scolaire riche en arts	Créativité Participation active/assiduité Gamme de développements personnels et sociaux Compétence en raisonnement de haut niveau

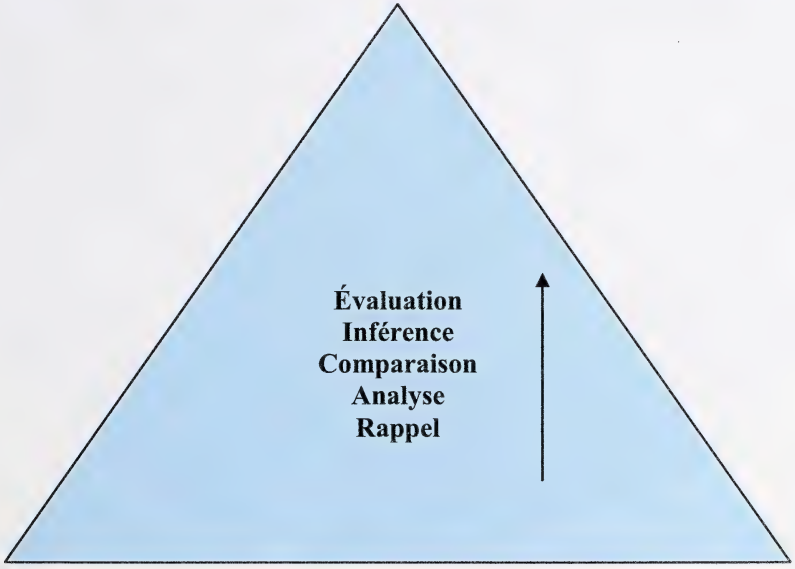
©Alberta Education, Canada, 2009

Annexe D : Taxonomies

Taxonomie de Bloom



Taxonomie de Quellmalz



Source : Gregory, 2005, p. 104 et 105.

©Alberta Education, Canada, 2009

Annexe E : Stratégies d'enquête

Modèle d'enquête esthétique et critique (Geahigan, 1997)

- Les élèves échangent des observations et des opinions sur l'œuvre d'art
- Les élèves comparent et mettent en contraste les œuvres d'art connexes
- Les élèves se livrent à une réflexion sur l'art controversé

Stratégies pour favoriser les discussions critiques et esthétiques (Stewart, 1997)

- Maintenir le cap de la discussion
- Soulever des questions sans donner de réponses
- Demander aux participants de clarifier et de fournir des preuves à l'appui de leurs opinions
- Relier les points de vue à la théorie esthétique
- Encourager et suggérer de nouveaux points de vue
- Procurer une conclusion en résumant les opinions qui émergent lors de la discussion

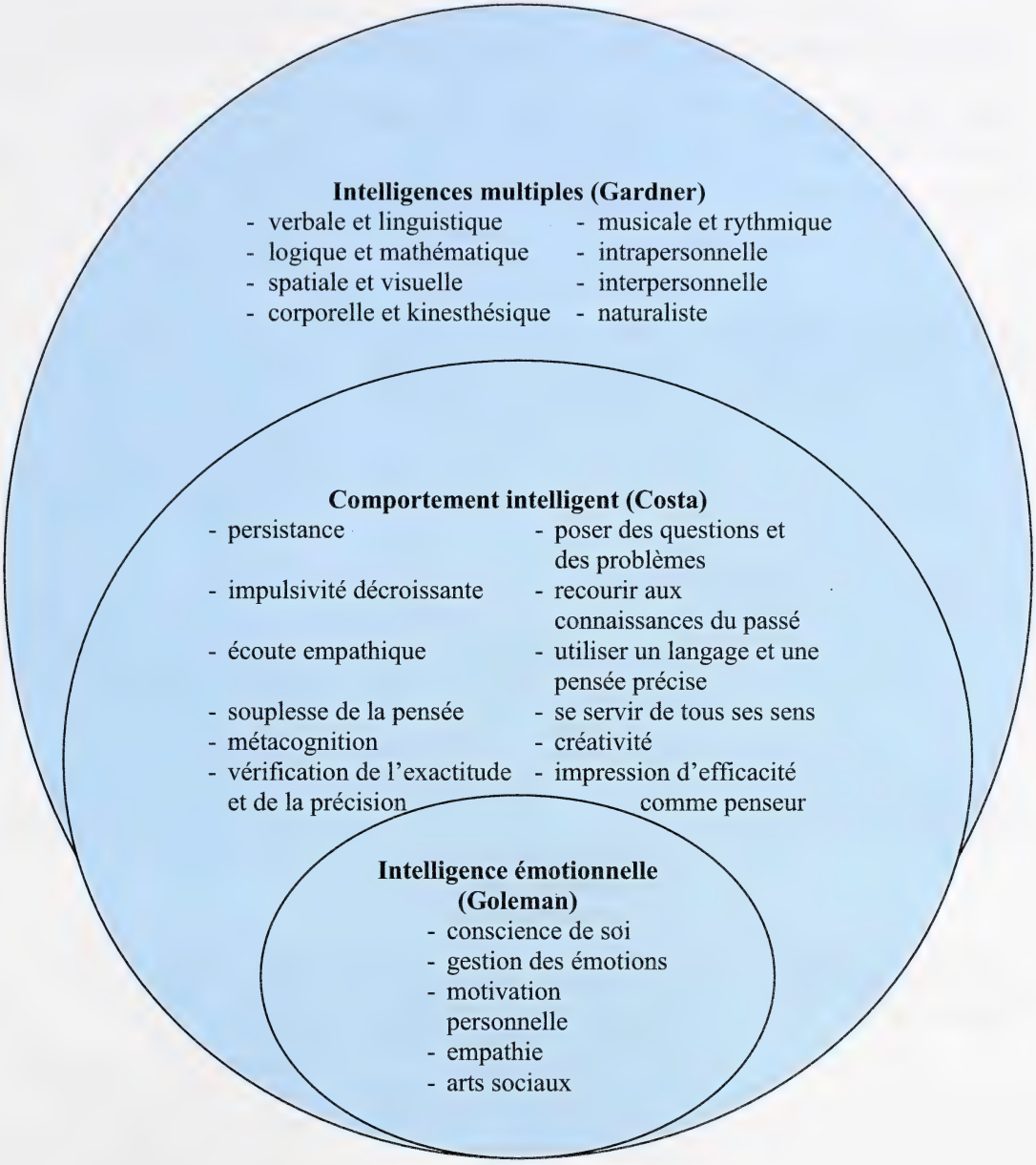
Les trois questions de l'enquête critique (Barrett, 1997)

- Qu'est-ce que je vois?
- Quel est le sujet de l'œuvre d'art?
- Par quels moyens est-ce que je le sais?

Source : Tel que cité par Lampert, septembre 2006, p. 48.

©Alberta Education, Canada, 2009

Annexe F : Trois théories de l'intelligence



Source : Parry et Gregory, 2003, p. 99.

©Alberta Education, Canada, 2009

Annexe G : Salles de classe constructivistes et compatibles avec le cerveau

Principes constructivistes	Éléments compatibles avec le cerveau	Applications en classe
Poser des problèmes d'une pertinence émergente.	Utiliser les tendances naturelles du cerveau à chercher une signification au monde et à le comprendre. Stimuler la curiosité naturelle du cerveau pour chercher la nouveauté et la variété.	Présenter les problèmes de manière à ce que les élèves soient invités à développer des questions et à se mettre en quête de réponses qui ont une signification personnelle.
Structurer l'apprentissage autour des concepts fondamentaux.	Utiliser la capacité du cerveau de reconnaitre et de construire des schémas, et d'établir des liens entre et parmi les idées.	Présenter la « situation dans son ensemble » ou le contexte pour que les élèves voient les rapports entre les parties. Isoler les compétences et les enseigner séparément, si nécessaire, mais remettre les compétences en contexte dès qu'elles ont été maitrisées.
Solliciter et évaluer les points de vue des élèves.	Favoriser un milieu sûr au plan émotif, où les apprenants sont en mesure de prendre des risques et de se livrer à la pensée créatrice. Renforcer les liens par l'articulation des idées.	Encourager les élèves à exprimer leurs propres idées relativement aux concepts fondamentaux. Apprécier leurs points de vue et favoriser un échange d'idées ouvert.
Adapter le programme d'études pour prendre en compte les suppositions des élèves.	Offrir une variété d'expériences concrètes comme moyen de développer des connexions synaptiques. Fournir des possibilités de clarifier les concepts par la discussion.	Mettre au défi la pensée des élèves en les incitant à examiner leurs hypothèses, leurs prémisses et leurs croyances.
Évaluer l'apprentissage des élèves dans le contexte de l'enseignement.	Pratiquer le nouvel apprentissage en contexte au moyen de l'élaboration et de la répétition, habilitant le cerveau à établir des liens entre le contexte et l'apprentissage et rendant ainsi plus facile de se le rappeler et de l'appliquer à l'avenir.	S'assurer que les stratégies d'évaluation font partie intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage. Appliquer les stratégies d'évaluation qui se rapportent étroitement aux manières dont elles sont utilisées dans la vie quotidienne.

Source : Parry et Gregory, 2003, p. 62.

©Alberta Education, Canada, 2009

Biographie

Shelley Robinson est née en Alberta et a commencé à enseigner la musique (piano et théorie) au Mount Royal College de Calgary en 1983, ainsi que les beaux-arts (musique, théâtre et art) et les sciences humaines (anglais et études sociales), M-12, dans le système d'éducation publique en 1988. Elle a également été coordonnatrice d'anglais, coordonnatrice de beaux-arts et facilitatrice du programme d'études auprès de la division scolaire Rocky View (de 1998 à 2005). Elle a récemment complété son doctorat (Ph. D.) en Curriculum, Teaching and Learning (programme d'études, enseignement et apprentissage) à l'Université de Calgary (2007). Elle occupe actuellement le poste de directrice adjointe de la Calgary Science School.

©Alberta Education, Canada, 2009